

Edna Maria Nóbrega Araújo
Germana Alves de Menezes
Olavo Barreto de Souza
(Organizadores)

A FORMAÇÃO HUMANA EM TEMPOS DE TECNOLOGIZAÇÃO: TRABALHOS DA VIII SEMANA REGIONAL DE HUMANIDADES



Universidade Estadual da Paraíba

Prof^a. Célia Regina Diniz | *Reitora*

Prof^a. Ivonildes da Silva Fonseca | *Vice-Reitora*



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Cidoval Morais de Sousa | *Diretor*

Conselho Editorial

Alessandra Ximenes da Silva (UEPB)

Alberto Soares de Melo (UEPB)

Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB)

José Etham de Lucena Barbosa (UEPB)

José Luciano Albino Barbosa (UEPB)

Melânia Nóbrega Pereira de Farias (UEPB)

Patrícia Cristina de Aragão (UEPB)



Editora indexada no SciELO desde 2012



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Editora filiada a ABEU

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500
Fone: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: eduepb@uepb.edu.br

Edna Maria Nóbrega Araújo
Germana Alves de Menezes
Olavo Barreto de Souza
(Organizadores)

**A FORMAÇÃO HUMANA EM
TEMPOS DE TECNOLOGIZAÇÃO:
TRABALHOS DA VIII SEMANA
REGIONAL DE HUMANIDADES**



Campina Grande-PB
2024

Expediente EDUEPB***Design Gráfico e Editoração***

Erick Ferreira Cabral
Jefferson Ricardo Lima A. Nunes
Leonardo Ramos Araujo

Revisão Linguística e Normalização

Antonio de Brito Freire
Elizete Amaral de Medeiros

Assessoria Técnica

Carlos Alberto de Araujo Nacre
Thaise Cabral Arruda
Walter Vasconcelos

Divulgação

Danielle Correia Gomes

Comunicação

Efigênio Moura

Depósito legal na Câmara Brasileira do Livro - CDL

F724 A formação humana em tempos de tecnologização [recurso eletrônico] : trabalhos da VIII Semana Regional de Humanidades / organização e apresentação de Edna Maria Nóbrega Araújo, Germana Alves de Menezes e Olavo Barreto de Souza. – Campina Grande : EDUEPB, 2024. 302 p. : il. color.

ISBN: 978-65-87171-69-2 (1.000 KB - Epub)

ISBN: 978-65-87171-65-4 (4.330 KB - PDF)

1. Educação e Tecnologia. 2. Práticas Pedagógicas. 3. Direito à Educação. 4. Educação Pós Pandemia 5. Territorialidades I. Araújo, Edna Maria Nóbrega. II. Menezes, Germana Alves de. III. Souza, Olavo Barreto de. IV. Título.

21. ed. CDD 371.334

Ficha catalográfica elaborada por Bruno Rafael Freitas de Lima - CRB - 15/1021

Copyright © **EDUEPB**

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

VIII SEMANA REGIONAL DE HUMANIDADES: DADOS DO EVENTO



A *VIII Semana Regional de Humanidades*, do Campus III da UEPB, com o tema “A Formação Humana em Tempos de Tecnologização”, ocorrida entre 08 e 10 de novembro de 2023, marcou o retorno dos eventos científicos presenciais, pós-pandemia da COVID-19. Já tem sido reflexão de filósofos, pesquisadores, historiadores, comunicadores, dentre outros profissionais, a questão da influência das tecnologias na formação humana. Enquanto formadores de opinião, reflexões relevantes têm sido foco dos nossos argumentos em sala de aula, tendo em vista a formação de futuros profissionais no mercado de trabalho: o advento das redes sociais, a exposição excessiva às telas, questões jurídicas e éticas sobre invasões de sistemas e exposições de fake news, além das influências das inteligências artificiais, dentre várias outras questões.

Sendo assim, o entusiasmo da Organização Geral, das Comissões e das pessoas que participaram foi alto. Foram expectativas para dar continuidade à jornada de formação acadêmica juntamente com a interação social e a troca de saberes entre os pares na instituição. Nosso evento foi marcado por um número expressivo de atividades como palestras, minicursos, Simpósios Temáticos, Oficinas, Mostras e Exposições. Um evento que está em sua oitava edição e veio para dinamizar estudantes de graduação e pós-graduação, docentes da UEPB e convidados de outras instituições.

Ademais, o evento esteve vinculado ao III Congresso Universitário da UEPB, como atividade subsidiária à programação geral.



COMISSÃO ORGANIZADORA DO EVENTO

Docentes

- Profa. Dra. Edna Maria Nóbrega Araújo (Departamento de História/CH/UEPB)
- Profa. Dra. Germana A. de Menezes (Departamento de Educação/CH/UEPB)
- Profa. Me. Luciana Maria Moreira Souto de Oliveira (Departamento de Direito/CH/UEPB)
- Profa. Dra. Luciene Vieira de Arruda (Departamento de Geografia/CH/UEPB)
- Prof. Dr. Paulo Vinícius Ávila Nóbrega (Departamento de Letras/CH/UEPB)
- Prof. Dr. Waldecir Ferreira Chagas (Departamento de História/CH/UEPB)

Técnico Administrativo

Esp. Marcos Vinícius Santos de Santana Feitoza (CH/UEPB)



COMISSÃO CIENTÍFICA DO EVENTO

- Prof. Dr. Leônidas José da Silva Júnior (Departamento de Letras/PROFLETRAS, CH/UEPB)
- Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza (Departamento de Letras/CH/UEPB)
- Prof. Dr. Jackson Cícero França Barbosa (Departamento de Letras//CH/UEPB)
- Profa. Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva (Departamento de Letras/PROFLETRAS/CH/UEPB)
- Profa. Dra. Iany Elizabeth da Costa (SMEAL/PE)
- Profa. Dra. Anilda Costa Alves (Departamento de Letras/CH/UEPB)
- Profa. Dra. Gillyane Dantas dos Santos (Departamento de Educação// CH/UEPB)
- Profa. Dra. Maria Suely da Costa (Coordenadora do PROFLETRAS/UEPB)
- Profa. Dra. Luciene Vieira de Arruda (Departamento de Geografia/CH/UEPB)

EQUIPE DE ORGANIZAÇÃO DO E-BOOK

Docentes

Edna Maria Nóbrega Araújo

Germana Alves de Menezes

Olavo Barreto de Souza

Discentes

Sandriele Maria da Silva

Andrielli da Silva Alves

SUMÁRIO

14 APRESENTAÇÃO

Edna Maria Nóbrega Araújo

Germana Alves de Menezes

Olavo Barreto de Souza

PARTE I

ESTUDOS EM EDUCAÇÃO EM TEMPOS DA TECNOLOGIZAÇÃO

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

27 IMAGENS DO HUMANO: PENSANDO A EDUCAÇÃO NA “CIVILIZAÇÃO TECNOLÓGICA”

Maria Cláudia Coutinho Henrique

Genivaldo Paulino Monteiro

Sávio Lima Siqueira

39 EPISTEMOLOGIA SURDA: UM DEBATE SOBRE OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA

Sandriele Maria da Silva

Genivaldo Paulino Monteiro

EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO

51 CRIANÇA NÃO TRABALHA, CRIANÇA DÁ TRABALHO! RELATO DE ESCREVIVÊNCIA TRABALHANDO OS DIREITOS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESCOLA REUNIDAS SANTA ROSA, ABREU E LIMA – PE

Iany Elizabeth da Costa

59 A PRIVAÇÃO DO LAZER NA ADOLESCÊNCIA EM DECORRÊNCIA DO TRABALHO INFANTOJUVENIL

Jerferson do Nascimento Silva

Germana Alves de Menezes

70 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS DO CAMPO: UMA REFLEXÃO

Andrielli da Silva Alves

Olavo Barreto de Souza

85 O PROGRAMA DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA BOLSA FAMÍLIA E SEUS VÍNCULOS COM A ESCOLA PÚBLICA

Germana Alves de Menezes

Luiz Gonzaga Gonçalves

DIDÁTICA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

100 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NOMEAR E REGISTRAR

Gillyane Dantas dos Santos

Maria Julia Carvalho de Melo

116 A EJA NÃO É UM “FAZ DE CONTA”: A EXPERIÊNCIA DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS SUAS IMPLICAÇÕES NA SAÚDE MENTAL DAS PROFESSORAS DO MUNICÍPIO DE SERTÃOZINHO-PB

Mariane Barbosa Da Silva

Joana Dar’k Costa

124 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA MULHER EM “ROSA MARIA ROSA”, DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Alcidema Santos da Silva

Maria Suely da Costa

132 O ATO DE LETRAR: UMA ALTERNATIVA PARA LER E ESCREVER SOB O VIÉS SOCIAL DO CONTO “CINDERELA BRASILEIRA”

Júlia Maria Santos Alves
Jamilly Delfino de Luna

EDUCAÇÃO EM CONTEXTO PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO

143 AS MARCAS DO ENSINO REMOTO NA PERSPECTIVA DE ADOLESCENTES E JOVENS DE ESCOLAS PÚBLICAS DA MICRORREGIÃO DE PRINCESA ISABEL-PB

Naiara Evaristo Felix
Marcelo Saturnino da Silva
Mariane Barbosa da Silva
Ramil Dos Santos Alves
Wilkson Santos da Silva

150 AS CICATRIZES DA PANDEMIA: AS IMPLICAÇÕES DO ENSINO REMOTO NA SAÚDE DE ADOLESCENTES E JOVENS DAS ESCOLAS PÚBLICAS DA MICRORREGIÃO DE PRINCESA ISABEL-PB

Ramil dos Santos Alves
Marcelo Saturnino da Silva
Mariane Barbosa da Silva
Naiara Evaristo Felix
Mércio Brasil da Silva

158 OS IMPACTOS CAUSADOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA PÓS-PANDEMIA DA COVID-19

Wyara da Silva Carvalho
Germana Alves de Menezes

PARTE II
**ESTUDOS EM HUMANIDADES EM TEMPOS
DA TECNOLOGIZAÇÃO**

TERRITORIALIDADES

**169 ARBORIZAÇÃO URBANA: ESTUDOS DAS PRINCIPAIS
PRAÇAS DO MUNICÍPIO DE PILÕEZINHOS/PB**

Mikael Bernardino dos Santos

Iany Elizabeth da Costa

**179 REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO
ENDÓGENO NO AGRESTE PERNAMBUCANO: O
CASO DA SULANCA (1950-2020)**

Annahid Burnett

Francisco Fagundes de Paiva Neto

187 A CIDADE E SUAS TRAMAS HUMANAS

João Paulo Ferreira da Silva

Rafaella Moreira da Costa

Waldeci Ferreira Chagas

**196 A PREAMAR DA PRAIA DE CABO BRANCO NA
POESIA DE AMNERES**

Olavo Barreto de Souza

**210 HABITUS: A DESCONSTRUÇÃO DO SER MOLDADO A
PARTIR DE UM CONHECIMENTO ANTROPOLÓGICO-
GEOGRÁFICO OBTIDO A PARTIR DA MONITORIA
VOLUNTÁRIA**

Mateus dos Santos Oliveira

Elton Oliveira da Silva

Iany Elizabeth da Costa

CORPOREIDADES

226 MULHERES, SAÚDE E SEXUALIDADE: UMA DISCUSSÃO ACERCA DO ÚTERO E DA SAÚDE FEMININA NO SÉCULO XIX

Maria Clara Firmino Duarte

233 SER “PUTA”: SINÔNIMO DE (R)EXISTÊNCIA NO BRASIL OITOCENTISTA A NOVECENTISTA

Carlos Henrique Agostinho da Costa

241 ASSISTÊNCIA À LOUCURA NO BRASIL NO FINAL DO SÉCULO XX E INÍCIO DO SÉCULO XXI

Alda Venusia Alves de Oliveira

Edna Maria Nóbrega Araújo

Joedna Reis de Meneses

MULHERES E HISTÓRIAS

256 HATSHEPSUT: DE PRINCESA À FARAÓ NO EGITO ANTIGO

Alicia de Oliveira da Cruz

Dayane Nascimento Sobreira

264 HILDEGARDA DE BINGEN: DEVOÇÃO E APROPRIAÇÃO DOS SABERES DA MONJA MEDIEVAL NO INSTAGRAM

Janilma Salustino da Silva

Alômia Abrantes

273 SANTA HILDEGARDA EM REDE: DEVOÇÃO, SAÚDE E CONSUMO EM NARRATIVAS DIGITAIS

Antonio Marques

Alômia Abrantes



**281 MARIA LAMAS: JORNALISTA, ROMANCISTA,
ATIVISTA DO FEMINISMO E DOS DIREITOS
HUMANOS**

Aldinida Medeiros

Paulina Silva Pereira

293 CURRÍCULO DOS AUTORES

APRESENTAÇÃO

É com muita alegria que apresentamos este livro que traz artigos que são oriundos dos trabalhos apresentados no III Congresso Universitário, com tema geral “A formação humana nos tempos da tecnologização”, em consonância com a VIII Semana Regional de Humanidades, ocorrida durante os dias 08 a 10 de novembro de 2023, no Centro de Humanidades, Campus III, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) em Guarabira. Foram dias em que professores e estudantes de várias universidades e escolas públicas se reuniram, juntamente com os diversos cursos do Centro de Humanidades — Direito, Geografia, História, Pedagogia e Letras —, para tecerem juntos um diálogo que buscou analisar o impacto das tecnologias digitais no universo educacional.

O evento teve repercussão para além dos limites do Centro de Humanidades, mas para toda a comunidade de Guarabira e arredores, espaços em que nossos alunos, com suas histórias e esperanças, vivem e atuam como cidadãos, alguns já como educadores. Pela primeira vez, a Semana de Humanidades se uniu ao III Congresso Universitário, um evento híbrido que tocou todos os campi da UEPB. As apresentações de pesquisas, teses, dissertações, TCCs, atividades de ensino e extensão espalharam conhecimento e deram visibilidade ao que professores, estudantes e técnicos administrativos têm produzido.

Houve também espaço para palestras, mesas redondas, simpósios, minicursos, oficinas, feira, e até a distribuição de mudas de plantas como atividade do Projeto Humaniza Bosque Carlos Belarmino. Atividades do Congresso Universitário, como o Encontro de Iniciação Científica (ENIC) e as mostras do PIBID e da Residência Pedagógica (RP), abriram portas para uma troca rica entre professores e estudantes, desenhando um quadro multifacetado do impacto das tecnologias no cotidiano educacional e, talvez, em nossas próprias vidas.

A publicação desse livro, em forma de e-book, pela Editora da UEPB é mais do que um desfecho; é um novo começo. Amplia os horizontes da reflexão, levando-a para além dos muros da universidade,

e permite que os estudantes, ainda na graduação, sintam o gosto de contribuir para a construção do saber, fortalecendo suas trajetórias.

A VIII Semana Regional de Humanidades foi, antes de tudo, um esforço coletivo que reforçou a importância de uma educação que saiba dialogar com as tecnologias de maneira ética, mas também humana. Nesse contexto, discutimos sobre as interfaces das Ciências Humanas e Tecnologias Digitais nos dias atuais é algo que ganha visibilidade frente às necessidades que enfrentamos enquanto educadores e pessoas comprometidas com os rumos dessa grande área, em seus diálogos com a tecnologia. Tal preocupação, corrobora com ações de pesquisa que atinam sobre processos históricos, sociais, acadêmicos e educacionais, haja vista a emergência dos contatos entre pesquisas do campo em diálogo com ferramentas tecnológicas diversas. Além desses campos de investigação, a referida atividade acadêmica foi uma oportunidade para a divulgação das pesquisas em curso de atividade, ou concluídas, dos professores proponentes dos diferentes simpósios temáticos.

Os registros dessas comunicações, configuradas nos capítulos dispostos a seguir, e brevemente comentados nessa apresentação, demonstram desde caminhos interpretativos sobre fenômenos históricos, sociais, regionais, além de ações didáticas advindas de diferentes realidades e loci educativos, contemplando, ainda, leituras literárias de autorias femininas, em diferentes situações de publicação, no contexto contemporâneo. A partir dos comentários desses textos, fornecemos ao leitor da presente obra um panorama acerca das produções aqui reunidas contidas em duas grandes partes. A primeira, intitulada “Estudos em Educação em tempos da tecnologização”, contempla diferentes facetas desse fenômeno. As subseções que formalizam a parte inicial consideram aspectos sobre os fundamentos da educação, os direitos, a Didática, as práticas pedagógicas, bem como o contexto educacional no período pandêmico e pós-pandêmico vivenciados por educandos e docentes, quanto à situação sanitária emergencial da COVID-19. A parte final da obra intitulada “Estudos em Humanidades em tempos da tecnologização” contempla o que chamamos de pesquisas sobre diferentes fenômenos sociais, históricos e literários. Nessa organização, estão as subseções de territorialidades, corporeidades, bem como mulheres e histórias. A seguir, apresentamos cada um dos capítulos contidos nessas partes e subseções.

Iniciamos com as subseções da Parte I - Estudos em Educação em tempos da tecnologização. A primeira, “Fundamentos da Educação”, apresenta dois trabalhos. O primeiro, intitulado “Imagens do Humano: pensando a educação na ‘civilização tecnológica’” e tem por autores Maria Cláudia Coutinho Henrique, Genivaldo Paulino Monteiro e Sávio Lima Siqueira nos apresentam o artigo intitulado Imagens do Humano: pensando a educação na ‘civilização tecnológica’, situam os clássicos dilemas humanos e sociais do acesso à técnica e aos patamares atuais da tecnologia, com rebatimentos para a educabilidade e a formação humana integral. Em diálogo com Annah Arendt, com Habermas, com Lévinas, entre outros, o estudo destaca uma crise dos pressupostos epistemológicos, uma crise antropológica e ético-política

Seguindo nossa apresentação, o segundo capítulo que compõe a supramencionada subseção possui como título “Epistemologia Surda: um debate sobre os pressupostos teóricos da Pedagogia”, cujos autores são Sandrielle Maria da Silva e Genivaldo Paulino Monteiro, situam um nítido descompasso entre as bases históricas e epistemológicas da pedagogia e as concepções de ensino que ganham relevância pela presença ativa e protagonista de novos sujeitos educativos (as pessoas surdas)”. Nessa direção, o resultado parcial da pesquisa bibliográfica apresenta uma análise crítica e problematizadora. Ganham relevância a identidade e a cultura dos sujeitos surdos como fundamentais para pensar a prática educativa e o acúmulo de saber da Pedagogia.

A segunda subseção da primeira parte da obra, “Educação como um direito”, reúne quatro capítulos que tratam dos aspectos da educação e seus diálogos com as políticas sociais que atravessam o ato de ensinar e aprender. O primeiro que compõe esse momento está intitulado como “Criança não trabalha, criança dá trabalho! Relato de escrivência trabalhando os direitos das crianças na educação infantil da Escola Reunidas Santa Rosa, Abreu e Lima – PE”. Na pesquisa, a autora Iany Elizabeth da Costa vale-se da sua própria experiência docente para discutir os direitos fundamentais das crianças, incluindo nisso o direito ao brincar como instrumento de cidadania, de desenvolvimento cognitivo e social.

O segundo texto desta subcategoria, figurando o quarto capítulo da obra, possui o título “A privação do lazer na adolescência em decorrência do trabalho infantojuvenil”. No artigo, os autores Jerferson do Nascimento Silva e Germana Alves de Menezes apresentam parte

de um estudo feito junto a adolescentes que desenvolvem atividades remuneradas, em uma cidade paraibana de pequeno porte, a pesquisa teve como objetivo analisar a privação do lazer em decorrência das atividades laborais remuneradas na adolescência. Os autores nos convidam a uma reflexão sobre algumas expressões do cotidiano a exemplo de que o “trabalho ensina o menino a se tornar uma pessoa de bem” e a negação dos direitos da criança e do adolescente preconizados pelo Estatuto da criança e do adolescente.

O próximo capítulo apresenta “O processo de ensino-aprendizagem da história e cultura afro-brasileira nas escolas do campo: uma reflexão”, tendo por autores Andrielli da Silva Alves e Olavo Barreto de Souza. O propósito deste texto interventivo está na demonstração de um percurso crítico e conceitual sobre como as leis 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e 11.645, de 10 de março de 2008, podem ser lidas a partir das escolas do campo. Os autores elencam conceitos de processos de ensino-aprendizagem, relações entre a história e a cultura negra no Brasil e os dispositivos legais, apresentando por fim algumas possibilidades de articulação desses elementos com práticas pedagógicas antirracistas, envolvendo a cultura no qual a escola do campo de insere.

Concluindo a subseção de “Educação como um direito”, temos o capítulo “O programa de transferência de renda Bolsa Família e seus vínculos com a Escola Pública”. Nele, Germana Alves de Menezes e Luiz Gonzaga Gonçalves, apresentam um estudo sobre a condicionalidade ‘Educação’ do Programa Bolsa Família voltado para a população que vive em estado de extrema pobreza e de pobreza como desafio ao papel do Estado. O que está sendo feito como políticas públicas abrangentes para edificar um sistema de proteção e de garantias voltadas para uma transferência direta de renda no Brasil? Os autores chamam nossa atenção para a relevância da relação dos pais e alunos assistidos e a escola pública, parceira do Programa Bolsa Família.

Em continuidade à parte inicial da obra apresentada, após a discussão sobre as relações entre a educação como expressão dos direitos sociais, parte-se para a subseção “Didática e práticas pedagógicas” composta por quatro capítulos. Nessa parte subseccionada, temos, primeiramente, o capítulo “Avaliação na educação infantil: nomear e registrar”. As autoras Gillyane Dantas dos Santos e Maria Julia Carvalho de Melo apresentam um relato de experiência de um minicurso durante

a VIII Semana de Humanidades, que tratou sobre avaliação na educação infantil para estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, e para professores que se sentissem interessados na discussão. As autoras, tomando como base suas experiências docentes, abordam a avaliação como um processo analítico, reflexivo e sensível, dialogando com teóricos que tratam o assunto, a exemplo de Luckesi, Freitas e Hoffman, alinhando a avaliação como ato investigativo que instrumentaliza as tomadas de decisões.

Após o capítulo acima descrito, segue-se a obra com o de Mariane Barbosa da Silva e Joana Dar'k Costa, "A EJA não é um "faz de conta": a experiência do trabalho docente na educação de jovens e adultos e as suas implicações na saúde mental das professoras do município de Sertãozinho-PB". A abordagem crítica realizada pelas autoras configura-se como uma análise das implicações do processo de trabalho da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na saúde mental e na subjetividade das professoras que atuam nas escolas públicas daquele município. Com base nos estudos do médico psiquiatra francês Christopher Dejours, sobre a Psicodinâmica do trabalho, as autoras constataram em seus estudos uma mobilização cognitiva, afetiva e corporal das/os professoras/os da EJA. Barbosa e Costa concluem suas análises chamando a atenção do leitor para a necessidade da desconstrução do projeto liberal de trabalho e nos convida para a busca de uma saúde coletiva do trabalho como forma de superação.

Ademais, se compõe, como capítulo subsequente, "A representação social da mulher em "Rosa Maria Rosa", de Conceição Evaristo", de Alcidema Santos da Silva e Maria Suely da Costa. No texto, a partir de uma discussão inicial sobre a lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, bem como sobre as representações de mulheres negras no conto destacado da obra de Conceição Evaristo presente na obra Histórias de leves enganos e parencças, é discutida uma possibilidade de trabalho didático com "Rosa Maria Rosa" a partir da construção metodológica da Sequência Básica proposta por Rildo Cosson. As autoras concluem pontuando a necessidade dos leitores, ao terem contato com a literatura produzida por Conceição Evaristo, desenvolverem o senso crítico sobre a situação das mulheres negras na sociedade brasileira contemporânea.

Por fim, a subseção "Didática e práticas pedagógicas" é encerrada com o capítulo "O ato de letrar: uma alternativa para ler e escrever

sob o viés social do conto “Cinderela Brasileira”, de Júlia Maria Santos Alves e Jamilly Delfino de Luna. As autoras discorrem sobre uma proposta didática para o letramento literário, considerando a obra de Marycarolyn France, intitulada *Cinderela Brasileira*, para o 6º ano do ensino fundamental. Entre as definições de ler literariamente e de conto, as autoras seguem para a descrição do percurso metodológico. A partir da modelização da Sequência Didática, descrita por Rildo Cosson, na obra *Letramento literário: teoria e prática*, Alves e Luna, elas propõem um caminho que leitura que inicia com o momento da motivação, no qual se apresenta a obra literária; desenvolve-se com os momentos da leitura, interpretação contextualização e segunda interpretação que abarcam uma incursão interpretativa sobre a obra a partir de explorações simbólicas, culturais e sociais; conclui-se com o momento final que integra um movimento de socialização das interpretações dos alunos realizadas no encontro com a obra, tendo nisso a mediação docente.

A próxima subseção “Educação em contexto pandêmico e pós-pandêmico” é composta por três capítulos. Inicia com “As marcas do ensino remoto na perspectiva de adolescentes e jovens de escolas públicas da microrregião de Princesa Isabel-PB”, de Naiara Evaristo Felix, Marcelo Saturnino da Silva, Mariane Barbosa da Silva, Ramil dos Santos Alves e Wilkson Santos da Silva. No texto, encontramos um recorte importante de pesquisa que evidenciou o impacto da pandemia de Covid-19, no contexto educacional e regional. A partir de fragmentos de falas de alunos de escolas públicas, os autores traçam uma análise de como o ensino emergencial foi vivenciado pelos sujeitos pesquisados, revelando diversas fragilidades, tais como a falta de acesso aos recursos digitais para acompanhamento das atividades didáticas, bem como as dificuldades que incidiram nos processos de aprendizagem demonstrados pelos entes pesquisados.

O capítulo seguinte “As cicatrizes da pandemia: as implicações do ensino remoto na saúde de adolescentes e jovens das escolas públicas da microrregião de Princesa Isabel-PB”, de Ramil dos Santos Alves, Marcelo Saturnino da Silva, Mariane Barbosa da Silva, Naiara Evaristo Felix e Mércio Brasil da Silva apresenta uma investigação em torno de questionários remetidos aos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como analisa falas de jovens estudantes da região focalizada no trabalho. A partir das considerações dos autores, é possível constatar

como a realidade pandêmica foi nociva, além das questões sanitárias. A necessidade de adaptação ao uso de recursos tecnológicos e a quebra na rotina escolar estabelecida antes do infortúnio tornaram-se pontos de reflexão sobre como o campo da educação teve suas estruturas remexidas, revelando nesse abalo possibilidades para repensar percursos e reparar danos.

A subseção “Educação em contexto pandêmico e pós-pandêmico” é concluída pelo capítulo “Os impactos causados na educação brasileira pós-pandemia da COVID-19”, das autoras Wyara da Silva Carvalho e Germana Alves de Menezes. O texto trata dos principais impactos vivenciados nas escolas de ensino fundamental no período da pandemia da COVID-19 e nas consequências educacionais dessa. Metodologicamente, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa que teve como método de investigação a pesquisa bibliográfica e documental. As autoras apresentam como resultado da pesquisa os descompassos econômicos e educacionais presentes em nossa sociedade e suas repercussões na aprendizagem dos estudantes. Na conclusão do capítulo, são apresentadas algumas sugestões para a superação dessas desigualdades, a exemplo de garantia da inclusão e da qualidade de ensino, o investimento em infraestrutura tecnológica, a capacitação de professores e o desenvolvimento de políticas públicas que promovam a educação digital e redução das desigualdades sociais e educacionais.

Após a discussão realizada nas várias subseções anteriores, em torno da Educação, a obra agora desenvolve diversas proposições teórico-críticas no campo dos “Estudos em Humanidades em tempos da tecnologização”, parte II do e-book. São três subseções compostas nesse momento: Territorialidades, Corporeidades e Mulheres e Histórias.

A primeira subseção, “Territorialidades”, possui cinco capítulos. O primeiro, “Arborização urbana: estudos das principais praças do município de Pilõezinhos/PB”, de Mikael Bernardino dos Santos e Iany Elizabeth da Costa, desenvolve uma pesquisa que investiga as transformações materializadas nas praças da cidade focalizada, tendo por eixo o levantamento das espécies arbóreas nelas presentes. Os autores concluem que na realidade pesquisada, medidas políticas são necessárias para efetivar uma arborização proporcionadora do bem-estar, considerando nisso a participação da comunidade local para a viabilização de propostas.

O segundo, “Reflexões sobre o desenvolvimento endógeno no agreste pernambucano: o caso da Sulanca (1950-2020)”, de Annahid Burnett e Francisco Fagundes de Paiva Neto, discute como se desenvolveram as comunidades locais da territorialidade investigada, em termos endógenos, ou seja, considerando a mobilização de recursos para benefício da região, a partir de um caráter comunitário, e considerando a cultura da localidade. Nesse quesito, incluem-se estratégias que valorizam a sustentabilidade e um crescimento funcional centrado nas pessoas. A partir dessas considerações teóricas, os autores partem para uma descrição histórica dos processos de implementação da indústria têxtil com foco para a cidade de Santa Cruz do Capibaribe/PE. Inclui-se nessa exploração a análise de relatos colhidos por meio de entrevistas de pessoas que vivenciam a realidade pesquisada no capítulo. Por fim, os autores ponderam que o processo de desenvolvimento no contexto aludido inicia-se com atividades familiares que evoluem para atividades fabris, com suas nuances diversas.

Em continuidade, o terceiro capítulo, “A cidade e suas tramas humanas”, de João Paulo Ferreira da Silva, Rafaella Moreira da Costa e Waldeci Ferreira Chagas, estuda como as elites de Duas Estradas perpetuam suas memórias através de monumentos, enquanto as vozes dos idosos trazem histórias esquecidas. As narrativas ocultas emergem, desafiando a versão oficial e tecendo uma rica trama de memórias que conecta passado e presente, dando vida a cidade.

Ademais, o quarto capítulo da subseção apresentada, “A preamar da praia de Cabo Branco na poesia de Amneres”, de Olavo Barreto de Souza, efetua uma discussão literária sobre as territorialidades. Nessa pesquisa, de caráter exploratório e interpretativo, o autor desenvolve um olhar crítico para as ocorrências geopoéticas da praia de Cabo Branco, localizada na capital do estado da Paraíba, João Pessoa, em poemas de Amneres. Nessa abordagem, ao analisar os poemas “Entardecer em Cabo Branco 1” e “Nossa Senhora da Poesia”, ambos textos de obras distintas da autora comentada criticamente, constata que a presença da praia do litoral paraibano identificada se projeta como uma espécie de lugar imaginário, cujo teor criativo suscita diversas imagens sobre o movimento de busca, de navegação, no cenário praiano recorrente nessa poeta.

Por fim, compõe a subseção “Territorialidades” o capítulo “Habitatus: a desconstrução do ser moldado a partir de um conhecimento

antropológico-geográfico obtido a partir da monitoria voluntária”, de Mateus dos Santos Oliveira, Elton Oliveira da Silva e Iany Elizabeth da Costa. No texto, os autores discutem elementos teóricos que se voltam para a noção de habitus, a partir do pensamento de Pierre Bourdieu e outras autorias, segue com comentários interpretativos sobre a relação entre Antropologia e Geografia, e concluem sobre a experiência do trabalho de monitoria enquanto um espaço de construção do profissional docente.

A próxima subseção das “Humanidades” contempla três capítulos. Tratam-se de pesquisas em torno das “Corporeidades”. O primeiro, intitulado “Mulheres, saúde e sexualidade: uma discussão acerca do útero e da saúde feminina no século XIX”, de Maria Clara Firmino Duarte, expõe como o olhar sobre o útero foi decisivo na definição dos papéis sociais das mulheres, associado à fragilidade e à moralidade. A autora também trata como a ginecologia nascente, esteve imersa em preconceitos e observava o corpo feminino como mistério e ameaça, justificando a exclusão das mulheres do poder. O texto nos leva a refletir sobre as raízes dessa visão, que de certo modo ainda ecoa na compreensão da saúde feminina.

Também compõe a subseção em foco o capítulo “Ser “puta”: sinônimo de (r)existência no Brasil oitocentista a novecentista”, de Carlos Henrique Agostinho da Costa. Nele, o autor pondera sobre as definições históricas acerca do termo “puta”, a partir do imaginário mítico grego até sua compreensão sob orientação cristã. No texto, são discutidos alguns fatos que incidem no modo como a sociedade e as políticas públicas encararam a realidade das mulheres invisibilizadas em contexto de prostituição.

O último capítulo da subseção “Corporeidades”, “Assistência à loucura no Brasil no final do século XX e início do século XXI”, de Alda Venússia Alves de Oliveira, Edna Maria Nóbrega Araújo e Joedna Reis de Meneses analisa as mudanças relacionadas ao tratamento da loucura, desde a marginalização dos loucos até a reforma psiquiátrica que trouxe a desinstitucionalização e a criação da, assim denominada, rede de atenção psicossocial. O texto destaca também a influência do modelo italiano na humanização do cuidado, priorizando a liberdade e a reintegração dos pacientes.

A obra encerra com a subseção “Mulheres e Histórias” contida de quatro capítulos. O primeiro é “Hatshepsut: de princesa à faraó

no Egito Antigo”, de Alicia de Oliveira da Cruz e Dayane Nascimento Sobreira. Nele, as autoras desenvolvem uma discussão sobre a importância histórica de Hatshepsut, haja vista seu protagonismo político, bem como sua divinização, uma vez que sua posição como faraó se constitui por esse processo de legitimação ligado ao sagrado.

Após, a obra segue com dois capítulos em torno de Hildegarda de Bingen. Em “Hildegarda de Bingen: devoção e apropriação dos saberes da monja medieval no Instagram”, de Janilma Salustino da Silva e Alômia Abrantes encontramos um estudo que aborda aspectos relacionados ao processo de crescimento no Brasil da visibilidade de Santa Hildegarda de Bingen, especialmente através das redes sociais, em particular o Instagram. As autoras mapearam dados desse crescimento no contexto da pandemia de Covid-19, mediante perfis dedicados a ela. A investigação evidenciou a compreensão dos elementos que atualizam a imagem e os saberes dessa monja medieval, no tempo presente. O estudo destaca Bingen como uma mulher à frente de seu tempo, tendo sido canonizada pela Igreja Católica em 2012. O percurso de pesquisa das autoras, observou que no Brasil, no contexto da pandemia de Covid-19, a devoção a essa santa e os estudos acerca de sua vida foram intensificados, principalmente através das redes sociais.

Seguindo, em “Santa Hildegarda em Rede: devoção, saúde e consumo em narrativas digitais”, de Antonio Marques e Alômia Abrantes é discutida a presença da referida santa, Hildegarda de Bingen, no contexto do YouTube e do Instagram, mediante canais e perfis de internautas interessados em divulgar as práticas curativas relacionadas a essa monja da Idade Média. A partir do levantamento de dados, colhidos nesses *loci*, constatou-se a existência de uma demanda crescente na atualidade em busca de conteúdos que favoreçam o bem-estar. Tais conteúdos contemplarem na produção de Bigen saídas para os problemas diversos, ao mesmo tempo, em que tradições do medievo são ressignificadas por esses agentes digitais.

O último capítulo que encerra a subseção “Mulheres e Histórias” e também a obra é “Maria Lamas: jornalista, romancista e romancista, ativista do Feminismo e dos Direitos Humanos”, de Aldinida Medeiros e Paulina Silva Pereira. Aqui, temos uma investigação sobre uma autora portuguesa representativa no contexto dos estudos de gênero e ativismos para os direitos humanos. O resultado comunicado apresenta uma exploração de trechos de um periódico chamado Alma feminina,



além de tecer comentários interpretativos sobre a atuação de Maria Lamas no seu contexto sócio-histórico para luta feminista, no século XX, considerando sua atuação literária e jornalística. A divulgação desses dados torna-se importante para a divulgação de autorias femininas primazes que fundamentam o direito à liberdade expressiva das mulheres, a representatividade política, para a construção de políticas equânimes na contemporaneidade.

Por fim, diante do exposto, podemos vislumbrar a diversidade da obra presente, com diferentes caminhos interpretativos. Convidamos ao leitor a adentrar nesse universo de investigação, do qual poderá encontrar significativos questionamentos, proposições e apontamos para realidades de pesquisa que atravessam o campo da Educação e das Humanidades, oportunizadas pelo espaço para comunicações nos Simpósios Temáticos da VIII Semana Regional de Humanidades.

Edna Maria Nóbrega Araújo
Germana Alves de Menezes
Olavo Barreto de Souza

(Organizadores)

PARTE I

ESTUDOS EM EDUCAÇÃO EM TEMPOS DA TECNOLOGIZAÇÃO



1 1 1 1
0 1 0 0
0 1 0 0
0 0 1 0
0 0 1 1
0 0 1 1
0 0 1 1
0 1 0 1
0 1 0 1
1 1 1 0
1 1 1 0
1 0 0 1
1 0 0 1
0 1 0 1
0 1 0 0
1 1 1 0
1 1 1 0
1 0 0 0
1 0 0 0
0 1 0 1
0 1 0 1
1 1 1 0
1 1 1 0
0 1 0 0
0 0 1 0
0 0 1 0
0 1 0 1
1 1 1 1
1 0 0 1
0 1 0 1
1 1 1 0

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO





IMAGENS DO HUMANO: PENSANDO A EDUCAÇÃO NA “CIVILIZAÇÃO TECNOLÓGICA”

Maria Cláudia Coutinho Henrique
Genivaldo Paulino Monteiro
Sávio Lima Siqueira

INTRODUÇÃO

Embora o debate sobre a relação entre tecnologia e educação seja recente na história da humanidade, o vínculo entre técnica e formação humana é por demais remoto. Sua emergência no debate educacional contemporâneo é consequência das profundas mudanças que as descobertas científicas e técnicas vêm provocando em diferentes esferas de nossa existência, a exemplo da educação.

Resultado de um minicurso por nós ministrado na *VIII Semana Regional de Humanidades*, no Centro de Humanidades (UEPB), em novembro de 2023, o propósito deste texto é o de discutir a histórica relação entre técnica e formação humana, destacando suas abordagens e efeitos educativos centrais, partindo das seguintes questões: Qual a condição da técnica no mundo contemporâneo? Quais as principais referências capazes de nos ajudar a pensar essa condição e suas implicações educacionais?

Para cumprir esse intento, estruturamos nossa exposição em três principais momentos: o primeiro se concentrará em expor brevemente a nascimento e desenvolvimento da relação entre técnica e formação humana, destacando o estágio atual desse vínculo e seus principais dilemas educativos; o segundo se dedicará em apresentar o pensamento de Emmanuel Lévinas como uma das perspectivas relevantes

para refletir sobre as consequências ético-educacionais da ‘civilização tecnológica’. Encerrando o conteúdo desse trabalho, faremos algumas considerações finais a partir dos dois principais momentos, externando nossos argumentos centrais em torno do tema.

Finalmente, é importante frisar que as ideias expostas neste breve escrito compõem o elenco dos temas e questões abordadas numa pesquisa que estamos desenvolvendo com a participação de estudantes da graduação de diferentes cursos do Centro de Humanidades (UEPB).

O HUMANO E A TÉCNICA: CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

“Enquanto estava ponderando sobre o ocorrido, Prometeu chegou para examinar sua distribuição e viu que as outras criaturas encontravam-se providas adequadamente de tudo, mas o homem estava nu, descalço, sem cobertas e desarmado; contudo já ia despontando o dia destinado, em que o homem como as demais criaturas, devia emergir da terra para a luz. Então Prometeu, perplexo quanto ao meio de preservação que poderia inventar para o homem, roubou de Hefesto e Atena o saber das artes junto com o fogo – pois sem o fogo seria impossível aprender ou fazer uso desse saber –, e os entregou ao homem como um presente” (Platão, Protágoras).

A menção, no diálogo (*Protágoras*) de Platão, ao surgimento da espécie humana expressa uma das primeiras fontes que influenciaram a nossa visão antropológica. Pois, além da *phýsis* e dos deuses, ela aponta para mais uma fonte de alteridade que permitia a afirmação de nossa identidade: a *téchne*. Embora fôssemos concebidos como um *homo faber*, fabricantes de utensílios e de artefatos, os produtos de nossa atividade técnica não se confundiam ou alteravam o nosso *status* ontológico. Assim, nascia a concepção ‘prometeica’ do ser humano, apartando o indivíduo dos efeitos de sua atividade técnica.

Com a técnica, os homens podem conseguir por si mesmos aquilo que, antes, pediam aos deuses. A transformação é grande e a perspectiva que está por trás dela é a de que, se realizada completamente, teria o poder de cancelar definitivamente o horizonte mítico-religioso em que nasceu (Galimberti, 2006, p. 29).

Imune à exterioridade dos objetos que produzia e refratário da natureza e especificidade dos seus processos, a técnica prometeica passou a ser compreendida como uma via de emancipação e domínio humanos. Revigorada pelo pensamento aristotélico, a *téchne* foi delimitada como atividade da produção, cujo *telos* estava ancorado unicamente no sentido da utilidade e instrumentalidade dos artefatos.

Como toda a concepção de educação se assenta numa visão do que seja o ser humano, a ideia prometeica de *téchne* alimentou (e alimenta) boa parte do pensamento em torno da relação entre técnica e formação. Por outro lado, seguindo ainda a tradição aristotélica, a visão prometeica do humano promoveu a clássica cisão entre *praxis* (a ação ético-política, segundo o filósofo estagirita) e *téchne*, separando o vínculo, hoje incontornável, entre: ética, política e técnica.

Concebendo a técnica como algo externo ao ser humano e por ele dominada, a concepção antropológica prometeica que inspirou boa parte da nossa tradição pedagógica, produziu ideais de formação que perpetua a ilusão de uma noção intacta e inalterada da 'natureza' humana frente ao desenvolvimento tecnológico.

De acordo com Arendt (2018), mesmo com o advento da ciência moderna, a partir do século XVII, a ilusão prometeica se renova a partir da contribuição do pensamento cartesiano. Isto porque a separação entre *res cogitans* e *res extensa*, difundida por Descartes, favorece e fortalece a crença na autonomia e 'alienação' da razão humana frente ao mundo material (que inclui o próprio indivíduo) e aos seus produtos.¹ Embora o filósofo francês elogie as 'artes mecânicas', o faz inspirado pela visão baconiana que compreende o humano como um ser dotado do domínio e do poder sobre a *phýsis* e a *téchne*.

Assim, a antiga pretensão emancipatória e iluminista contida no mito do homem prometeico, descrito em Platão na epígrafe desta seção, perpetua-se por boa parte da Era Moderna (Arendt, 2018), sustentando uma concepção de educação que via a técnica apenas como uma ferramenta e instrumento restritos ao universo do *homo faber*, longe de temas como: a participação política, a identidade e o destino humanos, a constituição da Natureza, a vida social e o nosso convívio com os demais seres.

1 Nesse sentido, basta lembrar que o próprio Descartes nutria uma compreensão maquínica, por exemplo, acerca do próprio corpo (Descartes, 1973).

Para Arendt (2018), é com o nascimento do Mundo Moderno, a partir das descobertas nucleares (séc. XX), que declinam, simultaneamente, as visões prometeicas de técnica e de ser humano. Sobre a primeira, a filósofa observa que, com o advento da tecnologia nuclear, passamos a atribuir aos indivíduos uma capacidade de intervir e alterar os processos da Natureza, sem precedentes. Do ponto de vista antropológico, segundo a autora, alteramos a 'estatura humana', cujo horizonte ontológico-político deixou de ser o 'mundo' para se tornar o universo.

Essa mudança de perspectiva foi percebida por pensadores como Marcuse (1999) e Anders (2023) como uma tendência de tornar a técnica um tema caro para o âmbito da política e da ética, rompendo as fronteiras dantes estabelecidas pelo pensamento prometeico, entre *praxis* e *téchne*. Diluída a separação existente entre essas esferas, após a transformação da ética e da política pela técnica, colocaram-se novas questões para a formação humana.

Nesse debate, a *Escola de Frankfurt* desenvolveu uma das críticas mais difundidas sobre as consequências culturais e educacionais das transformações tecnológicas do século XX. Dela surge o argumento de que as sociedades contemporâneas estariam fadadas a sucumbir num modelo de racionalidade que teria a técnica como fundamento. Para Habermas (2011), um influente herdeiro da tradição frankfurtiana, a ascensão da técnica a partir do século XX representa o declínio e o desaparecimento da *praxis*, enquanto ação humana mediada pelo 'mundo-da-vida' (*Lebenswelt*).

Na tentativa de recuperar o sentido ético-político da *praxis*, Habermas (2011) opera uma distinção entre a esfera da racionalidade técnica (trabalho, economia) e a esfera da racionalidade comunicativa (*Lebenswelt*). Tal separação inspirou uma ideia de formação humana que tinha como horizonte o segundo tipo de racionalidade, a qual Habermas dedicou a sua conhecida *Teoria do Agir Comunicativo*.

No entanto, para Feenberg (1996), Habermas peca por reabilitar a antiga cisão entre técnica e agir humano, sobretudo se considerarmos o contexto tecnológico no qual estamos vivendo. De acordo com Feenberg, a tentativa habermasiana de estabelecer uma separação entre o 'mundo sistêmico' e o 'mundo-da-vida', a partir de uma suposta cisão entre atividade técnica e atividade ética-política (agir comunicativo), recai na antiga ilusão prometeica em tentar separar, hoje, a *praxis* da *téchne*.

Segundo o filósofo norte-americano, tanto Habermas como boa parte da tradição do pensamento filosófico e sociológico, buscou analisar e discutir essa antiga relação a partir de uma visão linear e não materialista da técnica. O primeiro argumento parte da ideia de que a técnica é um fenômeno determinado por uma única direção, oriunda de sua produção, a qual não interage e nem é alterada por sua inserção e uso sociais. O segundo argumento, ampara-se no pressuposto de que a técnica é um evento de natureza exclusivamente racional, desconsiderando as significações produzidas a partir de sua materialidade e da redefinição do seu valor social (sociotécnica).

Para Feenberg (1996), se considerarmos as transformações provocadas pelas tecnologias digitais no século XXI, boa parte das concepções tradicionais sobre a relação entre o ser humano e a técnica não se sustentam. Pois, com a engenharia genética, a nanotecnologia, as tecnologias de comunicação e inteligência, vêm sendo postas em questão as antigas dicotomias (humano/máquina; natural/artificial) que herdamos da visão prometeica e antropocêntrica da técnica.

Dentre os campos afetados por essas transformações, a educação é aquele onde se mostra mais latente a crise do significado da condição humana. Pois, o estágio atual da técnica afeta, em larga escala, os pressupostos e fundamentos que embasam os ideais e princípios da formação. Ou seja, crise dos pressupostos epistemológicos, pelo fato das tecnologias alterarem nossas concepções e práticas de ensino e de aprendizagem, assim como nossa concepção de conhecimento. Crise antropológica, pelo fato dos objetos tecnológicos afetarem nossas habilidades e qualidades humanas. Crise ético-política, por tensionarem, as tecnologias, nossos parâmetros e formas de julgar e conceber a ação e os princípios que devem conduzir a vida coletiva.

Entretanto, embora a crise que acomete hoje todas essas dimensões seja de enorme interesse para a reflexão filosófico-educacional do século XXI, há um aspecto comum a todas elas, relacionada a questão do cuidado com os limites que podemos (ou não) atribuir ao fator responsável por essa condição: o avanço tecnológico. Trata-se da antiga preocupação que remonta ainda a Aristóteles, acerca da distinção entre *phrônesis* (prudência) e *hýbris* (desmedida). Pois, embora a concepção aristotélica da relação entre *téchne* e *praxis* se mostre hoje ultrapassada, o dilema da *hýbris* (ou seja, o de saber se

devemos estabelecer ou não limites ao desenvolvimento tecnológico) ainda não nos abandonou por completo.

Para autores como Hans Jonas (2006) essa questão (*hýbris*) se tornou inevitável, pois, mais do que nunca, vemos-nos, hoje, obrigados a pensar sobre a extensão das consequências de nossas ações impregnadas pelas mediações tecnológicas. Segundo o filósofo em questão, por essa razão, tanto a ética como a política carecem de uma profunda revisão e crítica dos seus fundamentos, dado o novo *status* e alcance dos efeitos da ação humana mediada pela técnica:

O Prometeu definitivamente desacorrentado, ao qual a ciência confere forças antes inimagináveis e a economia o impulso infatigável, clama por uma ética que, por meio de freios voluntários, impeça o poder dos homens de se transformar em uma desgraça para eles mesmos (Jonas, 2006, p. 21).

Posta dessa forma, a advertência jonasiana, frente aos limites dos pressupostos ético-políticos do agir estabelecidos desde então pela tradição do pensamento filosófico, necessita ser posta em questão. Mas, tanto em Jonas (2006) como em Arendt (2018) tais questionamentos permanecem bastante amplos para o recorte temático desse texto, relativo à educação.

Embora seja possível estabelecermos um diálogo de suas ideias (Arendt, 2018; Jonas, 2006) com a atualidade da condição da educação no contexto tecnológico atual, gostaríamos de introduzir, a seguir, algumas considerações sobre um aspecto importante da ética na educação alterada e afetada pelas tecnologias, relativo ao modo como lidamos com a diferença e pluralidade de pessoas, cujo acesso, expressão e contato se tornaram possíveis num mundo tecnificado. Para tanto, nos serviremos das reflexões desenvolvidas por Emmanuel Lévinas, a partir de sua *Ética da Alteridade*.

EMMANUEL LÉVINAS E O VÍNCULO ENTRE ÉTICA, TÉCNICA E EDUCAÇÃO

Emmanuel Lévinas pode ser considerado um dos mais importantes filósofos do século XX tendo sua obra impactado profundamente a ética contemporânea. O seu projeto filosófico é centrado na Filosofia da Alteridade, ou *Ética da Alteridade*, desafiando o foco central dado

pela tradição filosófica ocidental que, segundo o autor, é totalitário “[...] por toda a parte na filosofia ocidental, em que o espiritual e o significativo residem sempre no saber, se pode ver essa nostalgia da totalidade. Como se a totalidade se tivesse perdido e tal perda fosse um pecado do espírito” (Lévinas, 2017, p. 68). Ao longo de sua obra, Lévinas ressalta a importância de reconhecer o ‘outro’ como um indivíduo único e irreduzível e não apenas como parte de um todo maior e indistinto.

O pensamento filosófico de Emmanuel Lévinas (1905-1995) pensador judaico francês teve início no pasmo (*thauma*) diante das possibilidades inerentes à liberdade humana, no horror do ódio que um homem é capaz de sentir diante do outro. Sua própria biografia foi marcada pela perseguição e pela perda de seus familiares nos campos de concentração nazistas. Com seus escritos filosóficos, tentou desmascarar a trama profunda da violência presente não somente no fato militar, mas na tradição filosófica ocidental (Kestering, 2008, p. 18).

A filosofia da alteridade se refere à experiência do encontro com o outro na qual somos responsáveis pelo outro. A existência do ‘eu’ depende da existência do ‘outro’, enfatizando a compreensão de que o ‘eu’ só é possível na relação com o ‘outro’. A violência ocorre quando desvalorizamos o outro como ser, sendo este uma entidade separada e distinta do eu. De acordo com Lévinas, só reconhecendo a alteridade do outro é que podemos compreender legitimamente a responsabilidade ética que temos para com ele. Lévinas sugere uma nova filosofia fundamentada na ética como ‘filosofia primeira’ na qual a alteridade é o princípio da relação do ‘eu com o outro’.

Vale lembrar que, para Lévinas, a ética não se baseia em princípios universais, mas no encontro com o rosto do outro, “[...] a relação com o rosto é, num primeiro momento, ética” (Lévinas, 2007, p. 79). Desse modo, sua filosofia tem implicações significativas para a ética, pois, coloca o encontro com o outro como central para que possamos compreender nossa responsabilidade uns com os outros. Este embate altera o nosso sentido de identidade e chama-nos a responder às exigências e necessidades do outro, ainda que isso implique sacrificar os nossos próprios interesses, “[...] sou responsável por outrem sem

esperar a recíproca, ainda que isso me viesse a custar a vida” (Lévinas, 2007, p. 90).

A ética da alteridade, portanto, é um afastamento radical das teorias éticas clássicas que favorecem a autonomia e o interesse individual próprio de cada ser-em-si. “O ser-para-o-outro rompe com a ordem da Mesmidade do sujeito, do ser-em-si ou do ser-para-si, e passa a significar uma transcendência e um bem que não são encontrados possivelmente na imanência da totalidade” (Kestering, 2008, p. 19).

Levando em conta a trajetória de vida e intelectual de Lévinas, podemos identificar sua preocupação com a ética aplicada à contemporaneidade, principalmente, ao mundo técnico/tecnológico. Sendo sua filosofia uma ética da alteridade, é necessariamente uma forma de olhar para o outro com empatia e solidariedade, rejeitando a reificação de outrem.

A INFLUÊNCIA DA TÉCNICA NA SOCIEDADE ATUAL E A VISÃO DE LÉVINAS SOBRE A ÉTICA APLICADA À TÉCNICA

A influência da técnica na sociedade atual é significativa, uma vez que a tecnologia está cada vez mais presente no cotidiano de toda a sociedade. A tecnologia tem o poder de ampliar nossas capacidades, mas também pode criar uma distância entre as pessoas.

A obra filosófica de Emmanuel Lévinas é profundamente marcada por uma preocupação ética que se estende até mesmo em sua reflexão sobre a técnica. Lévinas propõe uma abordagem única ao examinar a relação entre técnica e ética, destacando a importância de reconhecer a dimensão ética na era da tecnologia. A advertência de Lévinas sobre a técnica acena para seu aspecto ideológico, quando se torna aparelho ideológico a serviço da desumanização (como o nazismo por exemplo) ou se disfarça de um culto pagão à natureza. Para além desses dois aspectos, Lévinas vê a técnica de forma positiva tendo ela a capacidade de oferecer meios para o diálogo bem como proporcionar, até certo ponto, justiça social (Carrara, 2017).

Para Lévinas, a técnica não é apenas um conjunto de ferramentas ou métodos utilizados para manipular o mundo físico. Ela também possui implicações éticas significativas, uma vez que molda a maneira como nos relacionamos com o mundo e com os outros. A técnica,

quando não é adequadamente guiada por uma preocupação ética, pode facilmente levar à desumanização e à alienação².

Uma das principais preocupações de Lévinas em relação à técnica é sua tendência em reduzir o outro a um mero objeto manipulável. Na sociedade tecnológica contemporânea, na qual a eficiência e o progresso técnico muitas vezes predominam, existe o risco de perdermos de vista a singularidade e a humanidade dos outros em favor de objetivos utilitários.

A técnica, associada à ciência matemática, opera um saber universal de uma razão impessoal, portadora de um poder de neutralização que condena os homens ao anonimato, impedindo-os de se verem no face a face. É a técnica que uniformiza as relações pessoais, dando-lhes contornos totalitários, uma vez que os indivíduos não se perdem apenas no todo anônimo e impessoal do Estado (alienação política), mas também a economia opera numa desindividualização do indivíduo (Carrara, 2017, p. 10-11).

Lévinas adverte que essa visão instrumentalista do outro é profundamente problemática do ponto de vista ético, pois nega a sua dignidade e autonomia. Além disso, Lévinas observa que a técnica muitas vezes promove uma relação de dominação sobre a natureza, explorando seus recursos sem considerar as consequências a longo prazo ou o impacto sobre as futuras gerações. Ele argumenta que essa atitude de domínio está enraizada em uma visão antropocêntrica que coloca o ser humano no centro do universo, ignorando a interdependência e a responsabilidade para com o ambiente e outras formas de vida.

No entanto, Lévinas não rejeita a técnica de forma absoluta. Ele reconhece seu potencial para melhorar as condições de vida e promover o progresso humano. No entanto, ele insiste que a técnica deve ser subordinada a uma ética que priorize o respeito pela alteridade e a responsabilidade para com os outros seres humanos e o mundo natural.

2 Utilizamos aqui, o conceito de alienação como descrito por Marx, em seu significado mais radical, como reificação, ou seja, a mutação dos seres humanos em seres análogos a coisas, que não se comportam de forma humana, mas de acordo com as leis do mundo das coisas.

Assim, para Lévinas, a questão da técnica é inseparável da questão ética. Ele nos lembra da importância de refletir criticamente sobre o papel da técnica em nossas vidas e de garantir que ela seja utilizada de maneira responsável e compassiva. Somente ao reconhecer a primazia da ética sobre a técnica podemos aspirar a uma sociedade verdadeiramente justa e humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos a importância permanente da discussão sobre: qual a condição da técnica para o mundo contemporâneo? Quais as principais referências capazes de nos ajudar a pensar essa condição e suas implicações educacionais? A técnica até então compreendida como via de emancipação, passamos a atribuir aos indivíduos uma capacidade de intervir e alterar os processos da Natureza. Porém constatamos uma crise dos pressupostos antropológicos, justamente pelo fato das tecnologias alterarem nossas concepções e práticas de ensino e de aprendizagem, tanto como nossa concepção de conhecimento.

Apontamos uma crise antropológica, justamente pelo fato dos objetos tecnológicos afetarem nossas habilidades e qualidades humanas. Emmanuel Lévinas nos mostra a problemática ética sobre a técnica, centrado na Filosofia da Alteridade ou Ética da Alteridade, nessa concepção a ética não se baseia em princípios universais, mas no encontro como o rosto do outro, o ser-para-o-outro rompe com a ordem da Mesmice do sujeito.

Lévinas não rejeita a técnica de forma absoluta, porém insiste que a técnica é inseparável da ética, deve ser subordinada para uma ética que priorize o respeito pela alteridade e a responsabilidade como todos e com a natureza. A advertência da técnica para o seu aspecto ideológico, quando se torna o aparelho ideológico a serviço da desumanização (como no nazismo, fascismo), a técnica não é apenas um conjunto de ferramentas ou métodos utilizados para manipular o mundo físico e o seu debate ético deve ser permanente.

REFERÊNCIAS

ANDERS, Günther. **A ameaça atômica**: reflexões radicais sobre a era nuclear. São Paulo: N-1, 2023.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. 13. ed. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. (Livros VI e VII) Tradução Lucas Angioni. 2. ed. São Paulo: Unicamp, 2003.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (col. Pensadores).

CARRARA, Ozanan Vicente. **Ética e técnica em Jonas e Lévinas: diferenciações e aproximações**. In: **Desenvolvimento e meio ambiente**. Vol. 41, agosto 2017. DOI: 10.5380/dma.v41i0.46017.

DESCARTES, René. **Pensadores**. Tradução de J. Ginsburg e Bentro Prado Júnior. São Paulo: Abril Cultura, 1973.

FEENBERG, Andrew. Marcuse ou Habermas: duas críticas da tecnologia. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. **Interdisciplinary Journal of Philosophy**, v. 39, n. 1, mar., 1996, p. 45-70.

GALIMBERTI, Umberto. **Psiche e Técnica**: o homem na idade da técnica. Tradução de José Maria de Almeida. São Paulo: Paulus, 2006.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como 'ideologia'**. Lisboa: 70, 2011.

HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. In: HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e conferências**. 7. ed. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis: Vozes, 2006.

JONAS, Hans. **O princípio responsabilidade**. Ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

KESTERING, Julio Cesar. Sobre o diálogo: Introdução a uma leitura filosófica de E. Lévinas e H. U. v. Balthasar. Campina Grando: EDUEP, 2008.



LÉVINAS, Emmanuel. *Ética e infinito*. Lisboa: Edições 70, 2007.

MARCUSE, Herbert. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. *In*: MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, Guerra e Fascismo**. Tradução de Isabel Maria Loureiro. São Paulo: Unesp, 1999. p. 73-104.

PLATÃO. **Protágoras**. Organização e Tradução de Daniel R. N. Lopes. São Paulo: Perspectiva, 2017.

EPISTEMOLOGIA SURDA: UM DEBATE SOBRE OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA

Sandrielle Maria da Silva
Genivaldo Paulino Monteiro

INTRODUÇÃO

A Epistemologia é um campo inserido na filosofia que investiga a origem, possibilidades, limites e desenvolvimento do conhecimento humano (Fumerton, 2015). Além disso, ela também busca identificar as formas de conhecimentos existentes e adquiridos por todos os indivíduos.

Na educação, seu estudo assume importância incontornável, já que subjazem, nas teorias e práticas de ensino e de aprendizagem, concepções epistemológicas que embasam as atividades docente e pedagógica. Entretanto, se considerarmos as especificidades dos sujeitos educativos, debatemos diferentes maneiras de conceber a manifestação do conhecimento, como é o caso das pessoas surdas.

Embora a progressiva afirmação do direito social e político dessas pessoas venha contribuindo para o seu acesso aos diferentes níveis da educação, no país, é flagrante a necessidade de uma revisão dos pressupostos epistemológicos da educação, considerando as especificidades da cultura surda. Por esta razão, o propósito deste trabalho é discutir a relação entre educação, epistemologia e cultura surda, como via de reflexão sobre os fundamentos epistemológicos que vêm embasando, até então, a Pedagogia.

Diante da necessidade de reconhecermos as especificidades cognitivas e comunicacionais das pessoas mencionadas, no âmbito da educação, propõe-se discutir, neste texto, a ideia de uma Epistemolo-

gia Surda como uma via possível para o debate em torno das bases epistemológicas da Pedagogia.

Confrontando as principais matrizes epistêmicas da tradição pedagógica, a Epistemologia Surda, em contrapartida, visa contribuir para o estudo sobre a natureza e o desenvolvimento do conhecimento das pessoas surdas, no intuito de considerar suas especificidades nos processos de ensino e de aprendizagem. Tal abordagem 'epistemológica' busca compreender como os esses sujeitos concebem o mundo e o representam, produzem significados e interagem através deles, a partir do seu universo cultural (Ladd, 2013).

De outra forma, a Epistemologia Surda pode ser definida como uma base de resistência em defesa de uma perspectiva inclusiva da educação. Isto porque boa parte da tradição educacional, em suas bases epistemológicas, foi pensada e concebida por pessoas não-surdas (ouvintes). Assim, uma das justificativas de nossa defesa acerca dessa abordagem reside na busca de fundamentos que valorizem e defendam as pessoas não ouvintes, diante da histórica lacuna dos direitos das pessoas surdas, uma vez que a sociedade, em todo o seu contexto educacional, considerou como "normal" apenas um sujeito em específico: o ouvinte.

Em continuidade, percebemos que, mesmo após os avanços e entendimento da organização social e de suas pluralidades, ainda assim, atribui-se pouca visibilidade e garantias (políticas, sociais e educacionais) aos sujeitos que, historicamente, foram oprimidos pelos grupos privilegiados, excluindo dos espaços sociais, educacionais e políticos: indígenas, negros, mulheres, LGBTQUIAPN+, pessoas com deficiência, dentre outros (Carvalho, 2015).

Desses sujeitos, total ou parcialmente excluídos das esferas do direito (social e político), destacamos as pessoas surdas, cuja visibilidade e valor só muito recentemente vêm sendo pontuados. Outrossim, através das bases teóricas que abordam a história das pessoas surdas, nos seus poucos registros, pode-se perceber esses desafios enfrentados pelas pessoas não ouvintes, a partir das obras de autores como Nakagawa (2012).³

3 O registro histórico dessa exclusão pode ser identificado, segundo o autor mencionado, principalmente a partir da Idade Média, quando a educação dos alunos /surdos surge através da religiosidade, todavia, voltada apenas para uma elite.

Em segundo plano, outro desafio do/a surdo/a corresponde ao fato de que as políticas públicas sempre foram pensadas para as pessoas surdas a partir de uma visão patológica e de anormalidade acerca desses sujeitos. Ou seja, através de instrumentos ou procedimentos médicos cujo intento era modificar e suplantar o modo de 'ser' das pessoas surdas (*surdidade*), concepção e prática duramente criticadas por autores como Ladd (2013). Postura essa também seguida por Carneiro e Ludwig (2018).

À medida em que essa condição se perpetua na atualidade, faz-se necessária uma defesa de uma perspectiva inclusiva para as pessoas surdas que abranja, em especial, as bases e fundamentos da própria educação. Ademais, nos debates educacionais atuais muito se tem falado sobre uma educação que 'inclui' a todos os sujeitos. Porém, diferente do que se propaga, ainda persistem: a desconsideração de sua língua, de sua identidade e de sua cultura no processo de formação.

É a partir desse cenário que propomos introduzir uma discussão sobre a contribuição da Epistemologia Surda, como abordagem para a educação inclusiva de pessoas não-ouvintes. Para tanto, dividimos esse texto em três seções principais: a primeira, intitulada de *Contexto histórico: educação das pessoas surdas*, pretende apresentar, de forma breve, o quadro histórico da educação dos/as surdos/as; a segunda, denominada de *As bases epistemológicas da Pedagogia*, busca dar conta da exposição dos pressupostos epistêmicos que fundamentam a tradição pedagógica desde então; o terceiro, nomeado de *Epistemologia Surda*, pretende discorrer sobre a importância dessa abordagem para a educação, seguida das considerações finais.

CONTEXTO HISTÓRICO: EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS

Se nos voltarmos à história da educação, podemos observar que as bases epistemológicas da pedagogia foram pensadas a partir da concepção de conhecimento, ensino e de aprendizagem, levando em consideração as pessoas ouvintes. Por esse motivo, as práticas e instrumentos pedagógicos buscavam transmitir o conhecimento para indivíduos que falavam e ouviam.

Uma passagem na história das concepções de aprendizagem e ensino pode nos mostrar para quem e qual o tipo de sujeito era beneficiado e atendido por uma pedagogia cuja epistemologia estava amparada na cultura ouvinte. Inicialmente, é importante destacar que há uma escassez de registro sobre a história da educação das pessoas surdas, entretanto, os autores como Levy (2019) e Nakagawa (2012) nos fornecem importantes explicações.

Nakagawa (2012) ressalta que as primeiras concepções sobre como as pessoas surdas se originaram e se espalharam através dos pensamentos míticos, oriundos da Antiguidade. A visão demonizante sobre a 'surdez', como herança de um castigo dado pelos deuses e divindades, contribuiu para a rejeição dessas pessoas na vida social.

De acordo com Levy (2019), as ideologias dominantes mais conhecidas na época afirmavam que os indivíduos não ouvintes não adquiriam conhecimento, pois a fala e audição eram os sentidos do corpo mais importantes para a absorção de conhecimento e comunicação. Além disso, os romanos e gregos, mediante uma concepção religiosa, não acreditavam na aprendizagem deles, isso porque despertaria a fúria dos deuses (Levy, 2019).

Dando continuidade, na Idade Média foi descoberto que as pessoas não ouvintes podiam aprender de outras formas. A partir daí surge uma educação através de iniciativas religiosas, voltadas para pessoas surdas. Porém, a aprendizagem dessas pessoas seria feita a partir do intenso estímulo da fala, por meio da leitura labial ou de instrumentos muitas vezes dolorosos. Entretanto, para ensinar a fala, os educadores combinavam os gestos com essas inserções da linguagem.

Ademais, na Idade Moderna surgiram alguns nomes famosos, como por exemplo: Pedro Ponce de Leon (1520-1584), Charles Michel de Épée e Thomas Braidwood (1715-1806). Estes tiveram um papel importante no desenvolvimento da educação para as pessoas surdas. É importante salientar que os três educadores acreditavam na língua gestual, entretanto, ensinavam a oralidade, a escrita e a leitura.

Posteriormente, eles começaram a acreditar que a língua de sinais poderia atrapalhar na aprendizagem da oralidade, tendo em vista que o principal objetivo era suprimir a condição de surdez (Levy, 2019). Já, em concordância com essa visão, Nakagawa (2012) destaca que:

O ensino da leitura, da escrita e da oralidade para jovens e crianças surdas- em um contexto marcado pela descrença de que o surdo-mudo pudesse se fazer educável- era prática rara não recorrente a “Salvação” do surdo, bem como seu trato e normalização, dava-se popularmente como ato milagroso, associado a processo inexplicáveis de cura, distante da ideia de qualquer esforço metodológico inscrito no âmbito de instrução formal (Nakagawa, 2012, p.14).

Através do contexto, ressaltado por Nakagawa (2012), é visto que os educadores ensinavam a leitura, escrita e oralidade sempre vinculadas a um ato milagroso, em detrimento à surdez, que foi concebida enquanto ausência de capacidades humanas (falar e ouvir), não sendo considerada a sua cultura, existência e a identidade dessas pessoas.

Adiante, na Idade Contemporânea, foi criada a primeira escola americana para alunos surdos. Ela foi fundada por Thomas Gallaudet e pelo francês Laurent, cujo objetivo principal era de ensinar a falar, reproduzindo, para tanto, a visão já estabelecida sobre os/as surdos/as como pessoas carentes de qualidades humanas e que lhe concederiam humanidade e cidadania.

Ademais, para discutir o objetivo e como seria dada continuidade à educação de pessoas surdas, foi organizado um Congresso em Milão, o qual foi realizado no período de 6 e 11 de setembro de 1880, com os educadores dessa área. Foram sete dias de debates e o principal discurso era sobre a utilização da oralidade como aprendizagem pura, contexto em que se cogitou retirar da educação a língua de sinais, pois se acreditava que ela poderia atrapalhar no processo de aprendizagem da fala. Esse propósito confirmou a ideia de que a surdez, como um mal a ser reparado, tinha como solução uma educação que produzisse, a todo custo, sujeitos ouvintes para que a aprendizagem ocorresse. Observando o contexto anterior, Nakagawa vem destacar que:

Por uma perspectiva filosófica, as linguagens gestuais figuravam como sinônimo de obscuridade do pensamento: a razão só seria acessível pelo domínio da palavra falada [...]. (Nakagawa, 2012, p. 20).

Percebe-se, de fato, que em todos os contextos e pensamentos da época a surdez precisaria ser superada para que os sujeitos fossem

educados. Sobre esta condição, vem de Ladd (2013) a crítica sobre a imposição de uma espécie de ‘pedagogia da fala’, por assim dizer, manifesta nas tentativas metodológicas de uma oralização forçada:

Leitor, coloque-se à porta de um edifício que tenha o letreiro ‘Surdez’, ao entrar na divisão, vai ver à sua volta uma série de artefactos expostos pelos seus curadores- trombetas para ouvidos do século XVII, aparelhos auditivos do século XX, modelos do ouvido e diagramas de suas partes mais pequenas. Desenhos de crianças surdas a ser operadas por dignitários do século XVIII que se autoproclamavam doutores (Ladd, 2013, p. 89).

Dessa maneira, percebe-se que as formas de conceber o modo de ser (conhecer, aprender, interagir) das pessoas surdas eram limitadas e que isso foi perpetuado por muitas gerações, sobretudo, no âmbito educacional. Mas, para que a exclusão das pessoas surdas acontecesse no decorrer da história da educação, foi necessário que as bases epistemológicas da Pedagogia contribuíssem para essa exclusão.

A seguir, destacaremos como essa exclusão foi possível, em particular, a partir de matrizes epistemológicas específicas, responsáveis pelas concepções de aprendizagem, de ensino e conhecimento, que priorizaram um modelo de escolarização centrado nos sujeitos ouvintes.

AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DA PEDAGOGIA E A CULTURA OUVINTE

A pedagogia tem suas bases epistemológicas e essas foram formuladas a partir das práticas e métodos que iriam ser utilizadas para os sujeitos conceberem a aprendizagem. Seus pressupostos foram pensados de diversas formas e se modificaram através do avanço do conhecimento, da tecnologia e outras áreas.

No concernente à educação, podemos dizer que algumas abordagens se sobressaíram, impactando nossa forma de conceber o ensino e a aprendizagem. Para o professor Fernando Becker (1994), podemos dividir as bases epistemológicas da Pedagogia em três concepções principais: a ‘diretiva’, a ‘não-diretiva’ e a ‘relacional’.

Segundo Becker (1994), a concepção 'diretiva' inspirou uma pedagogia, a qual reflete um modelo de ensino em que o professor tem o controle da sala de aula. Nesta visão, ele representa o guia e o detentor do conhecimento, ou seja, os alunos não podem interagir com os demais colegas nem com os adultos e quando questionam para interagir tem que ser permitido pelo professor. Para entender melhor, o autor descreve como é a aula ao modo de uma Pedagogia diretiva:

Como é esta aula? O professor fala o aluno escuta. O professor dita e o aluno copia. O professor decide o que vai fazer e o aluno executa. O professor ensina e o aluno aprende (Becker, 1994, p.89).

Diante do exposto, percebemos que esta é uma modalidade altamente concentrada no professor como o único conhecedor e sábio. Essa forma de pensar a educação se torna excludente porque não existe uma interação e consideração das vivências e experiências entre os/as diferentes atores/as do processo educativo. Por outro lado, essa forma de ensino não estimula a autonomia e a criatividade dos/as alunos/as em sala e, por consequência, dificulta a aprendizagem.

Segundo Nóvoa (2022), os alunos aprendem mais uns com os outros, eles adquirem mais conhecimentos com os colegas do que com os próprios professores. Outra abordagem que se baseia na condição de ensino é a abordagem tradicional, Assim, Mizukami (1986) a define:

A abordagem tradicional é caracterizada pela concepção da educação como um produto, já que os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo. Trata-se, pois, da transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente. Este tipo de concepção educação é encontrado em vários momentos da história, permanecendo atualmente sob diferentes formas (Mizukami, 1986, p.11).

Assim, como a concepção 'diretiva', destacada por Becker (1994), essa também é concentrada apenas no conhecimento do educador. Além disso, ela não considera, de fato, o percurso da aprendizagem e processos ou meios educativos para abarcar o conhecimento, mas sim, apenas o resultado alcançados com aplicação dos métodos. Cabe, também, ressaltar que ela tem como preocupação

principal transpassar objetos de conhecimento de modo único, desconsiderando os processos subjetivos e intersubjetivos da formação.

Desse modo, não é considerado em uma concepção tradicional a diversidade nos processos formativos da aprendizagem, além disso, a pedagogia não se preocupou com os sujeitos e seus processos específicos, mas sim com o produto pré-estabelecido. Percebe-se, de fato, que a pedagogia foi pensada para um sujeito específico, isso porque, ela tem uma didática acessível para aquele indivíduo considerado “normal”, ou seja, às pessoas que não têm deficiência.

A partir dessas bases, vemos a condição histórica de como e para quem a educação foi criada. Em contrapartida, a emergência de uma Epistemologia Surda requer novas posturas didáticas, sobretudo concepções de aprendizagem que descentralize o processo de ensino das bases epistemológicas presentes na formação e compreensão dos/as professores/as, reduzidos, quase sempre, ao modelo ouvinte de ensino.

Diante desses limites, deve-se introduzir nos cursos de formação, em especial nos de Pedagogia, matrizes teóricas que apontem para a superação das barreiras epistemológicas que dificultam a aquisição de conhecimentos a partir de uma perspectiva inclusiva, considerando as especificidades linguísticas, identitárias e culturais dos sujeitos surdos.

EPISTEMOLOGIA SURDA: SUA RELEVÂNCIA PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Vimos até aqui que a história da exclusão educacional das pessoas surdas tem como um de seus principais fatores os pressupostos epistemológicos que orientam (consciente ou inconscientemente) o pensamento e a prática pedagógica. Vimos ainda que, concernente à Pedagogia, esses pressupostos, de acordo com Becker (1994), podem ser classificados a partir dos modelos: ‘diretivo’, ‘não-diretivo’ e ‘relacional’.

O que se pretende neste tópico é defender a consideração por uma Epistemologia Surda como abordagem necessária para educação inclusiva no âmbito das pessoas surdas. Pois, não há como tratar da educação desses sujeitos sem compreender as particularidades cognitivas, linguísticas e culturais das pessoas surdas. Sendo assim, a Epistemologia Surda pode ser concebida como uma abordagem

que se dedica a investigar tais particularidades no intuito de inserir nas concepções de ensino e aprendizagem o modo de ser surdo, no dizer de Ladd (2013), da 'surdidade'.

Portanto, conceber a Pedagogia amparada numa Epistemologia Surda, significa considerar as especificidades do conhecimento dessas pessoas, os aspectos culturais e linguísticos envolvidos em sua aprendizagem, tal como destaca Ladd (2013):

Se estes volumes são capazes de demonstrar claramente que as línguas gestuais são línguas autênticas, e que, portanto, a cultura surda é uma cultura autêntica, então é se confrontando com a incontestável conclusão de que existe uma 'Maneira Surda' ('Deaf Way'), ou maneiras, de pensar, de ver o mundo; resumindo epistemologias surdas (Ladd, 2013, p.19).

Isto, porque uma Pedagogia assentada numa perspectiva da Epistemologia Surda valoriza a identidade e cultura do dos surdos, superando o reducionismo e hegemonia dos fundamentos educacionais que pensam na cultura das pessoas ouvintes como autênticas.

Em concordância com o Ladd (2013), as bases das epistemologias surdas afirmam o quanto a cultura, línguas e todas as especificidades surdas são únicas. Ela luta para que os direitos das pessoas surdas sejam alcançados, de modo a incluir, nesse viés, o direito de práticas de ensino-aprendizagem que respeitam todos os alunos/as.

Outrossim, esses debates epistemológicos da pedagogia contribuíram para o conhecimento das bases pedagógicas e sua prioridade que até então ainda são voltadas para um sujeito específico, ou seja, perante uma visão estereotipada daquele considerado 'normal'. A partir desses, podemos perceber o quanto a concepção de ensino precisa evoluir e o quanto, a partir desse debate, os pressupostos epistemológicos da pedagogia necessitam de transformação.

Finalmente, vale salientar que esse estágio alimentará os debates e estudos dos fundamentos filosóficos da pedagogia, considerando o contexto da identidade e cultura surda. Tal mudança favorecerá a emergência de novas práticas educativas, as quais, finalmente, poderão ser chamadas de 'inclusivas'.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observar o descompasso entre as bases epistemológicas da pedagogia e as novas concepções de ensino, ensejadas pela emergência de novos sujeitos educativos (as pessoas surdas), essa pesquisa visou analisar e discutir os fundamentos da chamada Educação Inclusiva e quais são as bases que alicerçaram e construíram as bases pedagógicas para um sujeito específico.

Identificou-se, a partir de uma pesquisa bibliográfica, como as concepções tradicionais em torno do ensino e da aprendizagem, ainda presentes na prática educativa hodierna, perpetuam a histórica negação epistemológica, cultural, social e política dos sujeitos surdos.

A partir do estudo e análise das fontes utilizadas, considerando as contribuições de Ladd (2013), Becker (1994), Mizukami (1986), dentre outros/as autores/as, concluímos que as concepções de ensino e aprendizagem vigentes na tradição pedagógica (Becker, 1994; Mizukami, 1986) precisam ser postas em questão a partir da consideração pelas especificidades linguísticas, cognitivas e culturais das pessoas surdas.

Almejando alcançar uma etapa propositiva e não apenas analítica, espera-se que as próximas etapas dessa pesquisa contribuam com a apresentação de uma compreensão sobre novas bases epistemológicas da pedagogia, a partir da consideração e reflexão acerca da 'surdidade', tal como concebida por Ladd (2013), enfatizando a identidade e cultura desses sujeitos como elementos fundamentais para pensar a prática educação e a própria constituição do saber da Pedagogia

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação & realidade**. Porto Alegre. Vol. 19, n. 1 (jan./jun. 1994), p. 89-96, 1994.

CARNEIRO, B.G.; LUDWIG, C. R. Por outra epistemologia na educação dos surdos. **Revelli**, v. 10, n. 4, 2018.

CARVALHO, Priscila Delgado de. **Há lugar para movimentos sociais na teoria decolonial?** 2015.

FUMERTON, Richard. **Epistemologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LADD, Paddy. **Em Busca da Surdidade I**. Colonização dos Surdos. Trad. Mariani Martini. Lisboa: Surd"Universo, 2013.

LEVY, Cilmaria Cristina Alves da Costa. **História da Surdez**. São Luís: Universidade Federal do Maranhão.UNA-SUS/UFMA, 2019.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011

MINAYO, M. C. S; DESLANDES, S. F. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes,2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: As abordagens do processo. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MOURÃO, Marisa Pinheiro; MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. As teias epistemológicas da educação de pessoas surdas: reconhecer para incluir. **Rev. Ed. Popular, Uberlândia**, v. 7, p. 44-53, 2008.

NAKAGAWA, Hugo Eiji Ibanhes. **Culturas surdas**: o que se vê, o que se ouve. Tese (Doutorado em Letras) Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, 2012.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270129, 2022.

1 1 1 1
0 1 0 0
0 1 0 0
0 0 1 0
0 0 1 1
0 0 1 1
0 0 1 1
0 1 0 1
0 1 0 1
1 1 1 0
1 1 1 0
1 0 0 1
1 0 0 1
0 1 0 1
0 1 0 0
1 1 1 0
1 1 1 0
1 0 0 0
1 0 0 0
0 1 0 1
0 1 0 1
1 1 1 0
1 1 1 0
0 1 0 0
0 0 1 0
0 0 1 0
0 1 0 1
1 1 1 1
1 0 0 1
0 1 0 1
1 1 1 0

EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO





CRIANÇA NÃO TRABALHA, CRIANÇA DÁ TRABALHO! RELATO DE ESCREVIVÊNCIA TRABALHANDO OS DIREITOS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESCOLA REUNIDAS SANTA ROSA, ABREU E LIMA – PE

Iany Elizabeth da Costa

INTRODUÇÃO

Não é de hoje que nossa sociedade vem construindo instrumentos legais e normativas educacionais que assegurem o direito à infância e à adolescência. Neste cenário, o brincar de modo lúdico e educacional tem papel fundamental na formação do educando.

No que demarca os direitos humanos, principalmente a educação em direitos humanos (Candau, 2008), trabalhar os direitos da primeira infância contribui para que formemos uma geração mais justa e igualitária. Nesse sentido, o relato de experiência que apresentamos trata do trabalho com o direito ao brincar com crianças de 04 e 05 anos da Escola Reunidas Santa Rosa, Abreu e Lima – PE.

Para isso, utilizamos como aporte teórico-metodológico a Pedagogia de Projetos, a partir de uma oficina temática em que trouxemos aspectos dos direitos da criança, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dos direitos humanos, fazendo uso de diferentes meios para explorar a criatividade como o cartaz, massinha de modelar, brinquedos, tinta guache e lápis colorido. À vista disso, verificamos que plantar a semente da cidadania, ao passo que educar é, antes de tudo, formar para os direitos humanos e a autoafirmação positiva.

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO INFANTIL: O DIREITO AO BRINCAR COMO PROMOTOR DE CIDADANIA

A ação de brincar na infância faz parte do desenvolvimento psicossocial das crianças, tendo a educação infantil, espaço propício não só nas primeiras incursões no ambiente escolar, como também nas vivências que habilitam ampliar a leitura do mundo infantil. Conforme defendeu Paulo Freire (2003) essas vivências se originam no espaço familiar e tem, na escola, outros signos e significados que contribuem para a formação educativa na infância.

Em função disso, toda criança necessita brincar, experienciar para desenvolver seu lúdico. Desse modo, “o brincar” é um direito assistido por lei, segundo o (ECA,1990), e na educação regular, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2008), é um direito de aprendizagem.

Assim, brincar não está apenas relacionado ao brinquedo, mas a atitudes sobre as quais a criança possa expressar a sua criatividade, imaginação, de modo que esta desenvolva os sentimentos, as percepções, e a alegria própria da infância. Em cada nível de desenvolvimento da criança, de acordo com Piaget (1971), a partir de jogos e brinquedos, ela pode explorar o mundo externo, trabalhar funções motoras e emocionais, além das sensoriais, ou seja, desenvolver-se de modo holístico. Por conseguinte, “Quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois a sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui” (Piaget, 1971, p. 67).

Nesta perspectiva, é brincando que a criança desenvolve seu intelecto tendo oportunidade de expressar emoções e situações conflituosas do cotidiano (Ribeiro; Souza, 2011). Para Wallon (1979), atividades que envolvem a ludicidade, contribuem de modo positivo no desenvolvimento cognitivo da criança, porque ampliam os recursos do processo de ensino-aprendizagem destas.

Em vista disso, o mundo da imaginação e da criatividade infantil, são instrumentos que devem ser potencializados na educação, levando em consideração que as crianças aprendam brincando. Conforme Vigotsky (2003), as crianças moldam seu comportamento ao imitarem os adultos. Neste sentido, treinam papéis sociais e a capacidade de

simbolizar. Diante disso, brincar, dentro do processo de ensino e aprendizagem, é de suma importância, tanto para formação do ensino regular, quanto para a formação do sujeito aprendiz.

Concernente a isso, no âmbito dos direitos humanos da infância, consoante os instrumentos de orientações normativas do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1945). Com efeito, é direito universal da criança “o brincar”, ao passo que a negação deste fere o princípio de que a infância precisa ser vivenciada a partir da ludicidade.

Além disso, o ECA (1990) também fortalece esse direito ao observar que o lazer se faz como um dos pilares que asseguram uma infância feliz e segura, sendo dever de todos construir mecanismos para assegurá-lo. Diante disso, trazemos para a prática docente, o respeito a este direito como eixo fundamental para a promoção de uma prática educativa integradora que reconheça e potencialize as vivências e experiências infantis que se manifestam nos espaços escolares na educação infantil.

ESCREVIVÊNCIA NA ESCOLA REUNIDAS SANTA ROSA, ABREU E LIMA – PE

A escola municipal Reunidas Santa Rosa (Mapa I), está localizada no bairro do Alto São Miguel, município de Abreu e Lima – PE. Dado o contexto de alta incidência de vulnerabilidade social nesse lugar, a escola acaba por abarcar situações de violência e violação dos direitos humanos da infância. Enquanto docente da educação infantil ao ingressar na mesma em 2023, principiamos conhecer nosso alunado e seu entorno para melhor adequarmos nossa prática.

Nosso alunado, do Grupo IV (4–5 anos), em nosso período de avaliação diagnóstica, apresentava um contexto de agressividade entre si como espelho das situações do entorno escolar, no tocante ao ciclo que a violência urbana incide. *A priori*, trouxemos atividades da educação emocional (Lira *et. al.*, 2020), trabalhando como lidar com as emoções a partir das abordagens não violentas.

Sabendo que a escola, atendendo ao propósito curricular, trabalha os direitos da criança e do adolescente em respeito ao ECA e os dispositivos normativos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), empregamos, como aporte metodológico, a Pedagogia de Projetos

(Lourenço, 2019) para trabalhar o direito ao brincar dentro do contexto da educação infantil.

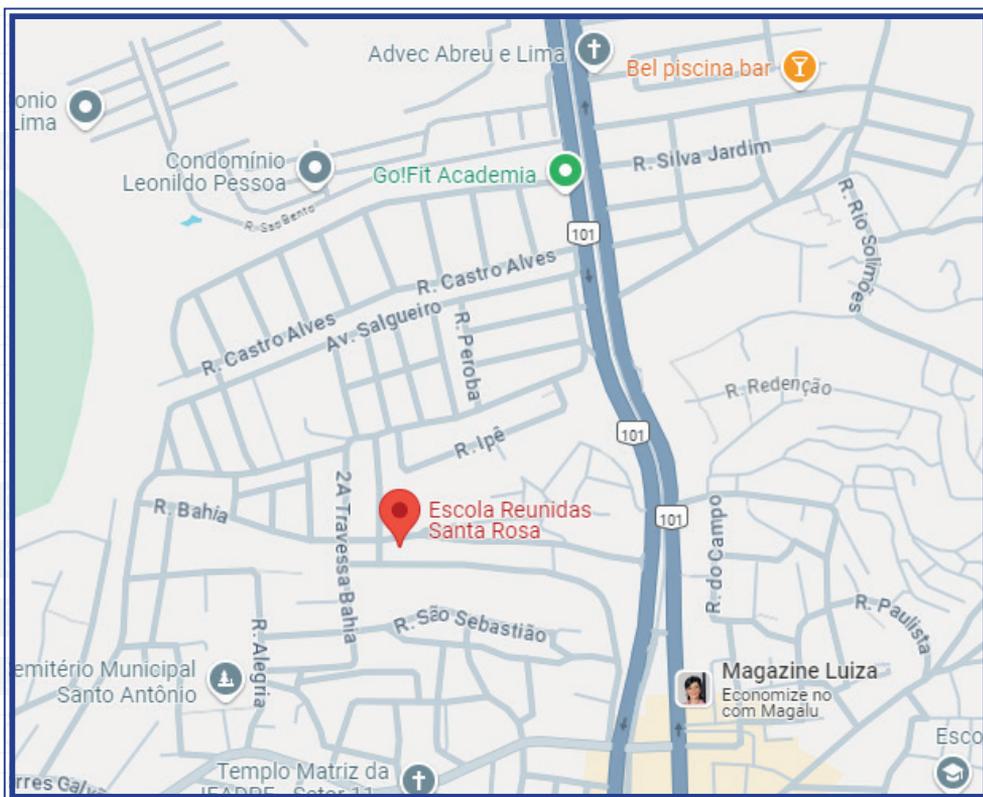


Figura I: Localização da EMRSR (2023).

Fonte: Google Maps (2023).

Na sequência didática, pensada para o público, introduzimos a música “Criança não trabalha, criança dá trabalho”, da dupla *Palavra Cantada*, ofertando um momento de musicalização e dança livre com os educandos. No segundo momento, trabalhamos, de modo geral, a partir de uma cartilha “O que é o ECA e quais são os direitos das crianças”, dando ênfase “ao brincar” como direito primordial.

No terceiro momento, apresentamos imagens com crianças brincando e trabalhando (imagem 01), a fim de verificar de que modo eles entendiam o que era certo e o errado. Em busca de desnaturalizar a visão que naturaliza crianças em contexto de trabalho, no qual prevalece a negação e a violação dos direitos da infância, sendo uma realidade que ainda permeia nossa sociedade.



Imagem 01: Sistematização dos direitos.

Fonte: Arquivo da autora (2023).

Em um quarto momento, dividimos a turma em grupos ofertando espaços compartilhados de vivência lúdica, com massinha de modelar, brinquedos, tinta guache e lápis de colorir, para que pudessem explorar sua imaginação. Também foi realizado um cartaz coletivo com a temática do direito ao brincar (imagem 02).



Imagem 02: Cartaz dos Direitos das Crianças.
Fonte: Arquivo pessoal autora (2023).

Os objetivos atingidos nesta oficina foram: a) trabalhar com o direito “ao brincar” como direito da infância; b) sistematizar de modo lúdico quais são os direitos das crianças; c) diferenciar o que consiste em negação de direitos. A conclusão desta oficina se deu com a produção de cartazes tratando do tema, além de musicalização e brincadeiras, a fim de fomentar nas crianças que brincar é um direito humano. Em última análise, buscamos fortalecer o trabalho com o conhecimento dos seus direitos, em especial, dos direitos humanos desde a primeira infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste relato, trouxemos percepções da importância do direito “ao brincar” como direito cidadão da criança na Educação Infantil, tal como, de asseverar o direito nas normativas legais vigentes, a saber: LDB, BNCC e o ECA. Também fizemos uma reflexão da importância “do brincar” como instrumento de desenvolvimento cognitivo e motor da criança no contexto escolar, para narrar a escrivência junto ao

alunado do Grupo IV da EMRSR, no que tange a uma oficina sobre o direito “do brincar” como direito humano.

Desse modo, acreditamos que a educação emocional a partir de uma leitura dos direitos humanos, pode contribuir para que, desde a infância, a criança comece a aprender noções de direitos humanos, de modo às ajudarem ao longo de sua vida e, sobretudo na formação do pensamento cidadão dentro do estado democrático de direito. Assim, esperamos, com esse relato, plantar outros frutos para uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 05 de outubro de 1988, São Paulo, Saraiva, 1996.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei Federal 8.069/90, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, Brasília, Ministério da Justiça, 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394**. Brasília. 1996

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

CANTADA, Palavra. **Criança Não Trabalha** (1998). Disponível em: <https://youtu.be/ZeByseNNEsk?si=OEm-en4WufYVIVfG> Acesso em: 15 out. 2023.

CANAU, Vera Maria. Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Moderna, 2003.

LIRA, Lidilaile de Melo; TERTULINO, Yngriidd Julianna Leite de Oliveira; DE LIMA, Ana Paula Gomes; DA CUNHA, Lúcia de Fátima. Educação

emocional na sala de aula do ensino infantil. **Anais do CONEDU** – VII Congresso Nacional de Educação, Educação com (re) Existência: mudanças, conscientização e conhecimento, Maceió – AL, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID405_22092020072203.pdf. Acesso em: 15 abr. 2024.

LOURENÇO, Vanessa Serafim. Pedagogia de Projetos na Educação Infantil: uma análise dos processos didáticos e de aprendizagem. **REP's -Revista Even. Pedagóg. Revista Even. Pedagóg. Revista Even. Pedagóg.** Número Regular: Educação e Literatura: saberes, cultura e leitura Sinop, v. 10, n. 1 (26. ed.), p. 492-504, jan./jul. 2019 ISSN 2236-3165. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>. Acesso em: 17 abr. 2024.

Organização das Nações Unidas – ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1945.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

RIBEIRO, K. L.; SOUZA, S. P. **Jogos na educação infantil.** 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Escola Superior de Ensino Anísio Teixeira, 45 p. 2011.

WALLON, Henry. **A psicologia genética.** Trad. Ana Ra. In. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa (coletânea). 1979.

VYGOTSKY, L. **Psicologia Pedagógica** – edição comentada. Guilherme Blanck (org) trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

A PRIVAÇÃO DO LAZER NA ADOLESCÊNCIA EM DECORRÊNCIA DO TRABALHO INFANTOJUVENIL

Jerferson do Nascimento Silva
Germana Alves de Menezes

O interesse em tratar a temática da privação do lazer na adolescência em decorrência do trabalho infantojuvenil tem sua origem em dois aspectos distintos: o primeiro diz respeito diretamente a um dos autores deste artigo, que ainda na adolescência, aos 15 anos, precisou desenvolver atividades remuneradas. O segundo diz respeito às situações de exploração da força de trabalho de adolescentes que marcam a vida de muitos adolescentes no interior do estado paraibano.

Apesar da Lei 8.069 (Estatuto da criança e do adolescente – ECA) estar em vigor há quase 32 anos, permanece presente no imaginário de muitos brasileiros a ideia de que a inserção precoce dos adolescentes no mundo do trabalho é algo normal, chegando a alegar que essa é uma forma de “não estarem roubando”, “se envolvendo com drogas” ou ainda que estão “colaborando com suas famílias”. Esse modo de pensar é típico da sociedade capitalista na qual o lucro é colocado acima de muitos valores humanos.

Sabe-se que a desigualdade econômica contribui diretamente com a inserção precoce de adolescentes no mundo do trabalho produtivo, trocando sua força de trabalho e sua adolescência por uma ínfima quantia de dinheiro. Nesse sentido, Lira (2021, p.21) adverte que o trabalho infantil é “aquele realizado por crianças e adolescentes antes do limite de idade mínima para admissão ao trabalho, que conforme

se faz definir na legislação brasileira”. Fato esse bastante comum no sistema capitalista.

Como explicita o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no Art. 60º, “É proibido qualquer trabalho a menores de dezesseis anos de idade, salvo na condição de aprendiz, a partir dos quatorze anos” (Brasil, Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990, p 36). Mesmo que a atividade não seja remunerada ou insalubre, sendo um trabalho, os indivíduos com idade inferior a 18 anos não podem desenvolver, a não ser na condição de aprendizes. Além disso, é importante esclarecer que a Emenda Constitucional 98 estabeleceu a proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre aos menores de dezoito anos. Apesar desses aspectos legais, essa situação de irregularidade é frequentemente encontrada no município de Belém-PB.

Assim sendo, surge o interesse de pesquisar sobre a temática da privação do lazer na adolescência em decorrência do trabalho infanto-juvenil. Com isso posto, o objetivo maior deste estudo foi verificar se, mesmo com a atividade remunerada, esses adolescentes têm tempo para o lazer e outras atividades que lhes são de direito. Tendo isso em vista, a metodologia utilizada para a escrita do presente trabalho foi fundamentada em uma pesquisa de campo, de caráter qualitativo, com base em autores e escritores que discutem e refletem acerca do tema.

Assim, este artigo está organizado em três partes além da introdução: no primeiro momento são colocados elementos de nossa breve revisão na literatura para, posteriormente, ser apresentada a metodologia. Na terceira parte, busca-se apresentar a análise e os resultados encontrados na pesquisa de campo, apresentando em seguida as considerações finais.

A VIOLAÇÃO DO DIREITO AO LAZER NA ADOLESCÊNCIA

A privação do lazer na adolescência devido ao trabalho infantojuvenil é uma preocupação significativa que vem afetando o desenvolvimento saudável e integral dos jovens. Quando os adolescentes são obrigados a ingressar precocemente no mercado de trabalho desde cedo (seja devido à necessidade financeira familiar ou por outras circunstâncias socioeconômicas), eles frequentemente enfren-

tam uma série de desafios que impactam em seu tempo livre e, por consequência, em seu lazer.

Para esses adolescentes que estão expostos ao trabalho, o conceito de lazer pode ser diferente do que preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente. Enquanto o lazer idealmente inclui atividades de recreação, cultura, esporte, convívio social e descanso, para muitos adolescentes e jovens já inseridos no mercado do trabalho, o tempo livre é escasso e, muitas vezes, dedicado a outras atividades ou responsabilidades familiares. A inserção precoce no mundo do trabalho pode, pois, resultar na supressão do tempo para atividades recreativas, educativas e sociais importantes para o seu desenvolvimento, já que, no lugar de estarem desfrutando de experiências típicas da adolescência, como passar tempo com amigos, participar de atividades esportivas e culturais ou simplesmente relaxar e descansar, esses jovens muitas vezes se encontram sobrecarregados com responsabilidades de trabalho.

“É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.” (Constituição Federal. Art. 227).

Além do mais, o trabalho durante a adolescência pode ocasionar impactos negativos na saúde física e mental, acarretando fadiga, estresse, ansiedade e falta de tempo para esses jovens se cuidarem. A privação do lazer também pode contribuir para um menor desempenho deles nos aspectos físicos e educacionais, diminuindo as oportunidades acadêmicas e profissionais futuras.

É importante enfatizar que, embora o trabalho durante a adolescência possa trazer alguns benefícios financeiros imediatos, os custos, ao passar dos anos, podem ser irreversíveis. Ao perderem o tempo que deveria ser dedicado ao lazer, os adolescentes correm o risco da privação de experiências que são fundamentais para o seu desenvolvimento cultural, social, emocional e cognitivo. Ademais, a sobrecarga de trabalho pode levar à exaustão e ao estresse, prejudicando, assim, o bem-estar geral.

A deficiências das políticas públicas para educação, saúde, habitação, cultura, esportes e lazer, além da ineficácia da fiscalização do trabalho, para cumprimento da lei. Por outro lado, expressa os efeitos perversos da má distribuição de renda, do desemprego, dos baixos salários, ou seja, de um modelo econômico que não contempla as necessidades do desenvolvimento social. (Batista, 2012, P 39)

Para Batista (2012), é necessário que as políticas públicas sejam mais intensificadas e que as fiscalizações se façam mais presentes na erradicação do trabalho infantil. Além disso, as distribuições de renda que contribuem para o enfrentamento da pobreza devem alcançar os mais afetados e as oportunidades de empregos, que são ofertadas aos jovens, devem ser direcionadas aos pais a fim de apoiar o enfrentamento da erradicação do trabalho infantojuvenil.

A LEI Nº 8.069/1990 - ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

A partir da promulgação da lei Nº 8.069/1990, que ficou nacionalmente conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, as crianças e adolescentes passaram a ser vistos como pessoas de direitos, sendo capazes de participar do próprio processo formativo, pois passaram a ter a liberdade de interpretar o mundo, de avaliar e discutir sobre os seus direitos, conhecer e aprender. O ECA veio para explicitar o Artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e diz que é dever do estado garantir as condições necessárias e adequadas para que o desenvolvimento possa ser sadio.

A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. (BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990).

Observa-se, assim, como é necessário compreender que se trata de pessoas em fase de desenvolvimento as quais precisam ser tratadas com dignidade. Antes eram tratadas sem nenhum direito, hoje existem leis para protegê-las. O artigo 53 assim se expressa:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (Brasil, Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990).

Contudo, é necessário que a própria sociedade verifique se a lei está sendo cumprida, pois é dever de todos garantir o bem-estar dessas pessoas que se encontram em fase de desenvolvimento. A efetivação da lei passa pela adoção de novos códigos sociais, novas sensibilidades ou um novo olhar para a infância. Ainda convém lembrar que todos devem manter a criança e o adolescente protegidos de qualquer perigo ou atividades que prejudiquem seu desenvolvimento e interfiram em seu convívio familiar.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O trabalho aqui desenvolvido foi feito a partir de uma pesquisa de cunho qualitativo, do tipo exploratório, que se configura como um estudo de campo, considerando ter como fontes de informação um único grupo de pessoas: estudantes dos anos finais do ensino fundamental envolvidos em atividades laborais remuneradas.

De acordo com Minayo (1994, p. 13), “o objeto das ciências sociais é essencialmente qualitativo”. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordantes”. Partindo dessa compreensão, entende-se que a metodologia qualitativa (ir a campo, conhecer os sujeitos envolvidos na investigação, saber sobre suas vidas, experiências e expectativas) é a que melhor atende aos interesses desta pesquisa.

O público-alvo foram os alunos que fazem parte de uma das escolas da zona urbana do município de Belém-PB. A escolha por esse grupo se deu a partir da localização desses sujeitos e da sua

livre opção de participarem da pesquisa. De início, houve a colaboração de dezesseis, mas apenas doze frequentavam alguma atividade remunerada na ocasião da coleta de dados.

Como instrumento de pesquisa, foi utilizado um questionário que foi entregue e explicado aos estudantes para ser posteriormente recolhido. Na análise de dados, a partir da categorização, buscou-se fazer uma interpretação e análise, de modo a considerar não apenas a quantificação das informações, mas torná-las falantes e contextualizá-las.

Para isso, foi utilizada a Análise de Conteúdo, um dos métodos mais frutíferos para análise de dados qualitativos, que, segundo Malheiros (2012, p. 208), “tem o propósito de, ao fim, identificar causa e/ou consequências de um determinado evento”. Como destaca esse autor, tudo que se transmite em uma mensagem pode ser submetido a uma análise de conteúdo, ou seja, toda manifestação humana, desde a fala, pode ser utilizada para a interpretação de um fenômeno.

ANÁLISE DOS DADOS

A adolescência é o momento de construção do indivíduo para uma vida adulta de expectativas, mas, em alguns lares, as responsabilidades chegam antes da idade adequada e o tempo que antes era para se dedicar ao lazer, estudos, família, amigos e praticar esportes é substituído por atividades remuneradas.

Os entrevistados informaram, em poucas palavras, como vem sendo a rotina diária que se resume à escola, ao trabalho, ao lazer e ao descanso. Nas tabelas abaixo, apresenta-se como está o cotidiano de cada um e as respostas obtidas encontram-se assim distribuídas: dois informaram que trabalham no turno da manhã e frequentam a escola à tarde; três declararam frequentar a escola no turno da manhã e trabalhar à tarde; quatro informantes frequentam a escola pela manhã e trabalham à noite; um entrevistado informou que frequenta a escola à tarde e seu horário de trabalho é noturno e se estende até a madrugada e dois informaram que trabalham pela manhã e à noite, frequentando a escola no turno da tarde. (ver tabela 01)

Rotina	Informantes
Trabalha no turno da manhã e frequenta a escola à tarde	2,0
Frequenta a escola no turno da manhã e trabalha à tarde	3,0
Frequenta a escola pela manhã, e trabalha a noite	4,0
Frequenta escola à tarde e trabalha à noite até de madrugada.	1,0
Trabalha pela manhã e à noite, à tarde frequenta a escola	2,0

Tabela 01 – Rotina de trabalho e escola dos entrevistados
Fonte: do próprio pesquisador (2023).

O horário reservado para o lazer é referente à disponibilidade de cada entrevistado. No entanto, primeiro as responsabilidades para depois se pensar no lazer. Assim informaram: seis reservam o lazer no turno da noite; quatro no turno da tarde; um pela manhã e dois não conseguem tempo para o lazer.

A seguir está o lazer considerado pelos entrevistados: dois informantes responderam que seu lazer é assistir filme; seis relataram que o lazer é jogar futebol; dois disseram que seu lazer é sair com amigos; um falou que tem por lazer visitar os avós e o futebol; outros dois declararam que não têm tempo para o lazer. (Ver tabela 02 e 03)

Rotina	Informantes
À noite	5,0
À tarde	4,0
À manhã	1,0
Não tem horário para o lazer	2,0

Tabela 02 - Horário reservado ao lazer pelos entrevistados
Fonte: do próprio pesquisador (2023).

Lazer	Informantes
Assistir filme	2,0
Futebol	6,0
Sair com amigos	2,0
Sem tempo para o lazer	2,0

Tabela 03 – Formas de lazer dos pesquisados:
Fonte: do próprio pesquisador (2023)

Contudo, observa-se que, apesar da rotina dupla entre o ambiente escolar e o de trabalho, eles encontram um tempo para praticar algum esporte: seis dos informantes afirmaram que jogam futebol, já os outros seis declararam que não praticam esporte. (Ver tabela 04).

Pratica algum esporte	Informantes
Sim	6,0
Não	6,0

Tabela 04 – Prática de esportes
Fonte: do próprio pesquisador (2023).

A rotina enfrentada por cada entrevistado geralmente é corrida, já que o dia está comprometido com outra responsabilidade além do estudo. Como se pode ver pelas respostas, uma pequena parte do dia é destinada ao lazer, já que o tempo se divide entre trabalho e escola. Após as jornadas entre escola e trabalho, ou vice-versa, o cansaço vence, impedindo aquele momento destinado a outras atividades, conforme foi mostrado por dois dos entrevistados, que não têm tempo para o lazer, pois trabalham em dois turnos (manhã e noite) e frequentam a escola no período da tarde. Assim, percebe-se que o trabalho chega a privar todo o tempo que deveria ser dedicado à família, ao lazer e aos estudos.

Por outro lado, tem que se entender que a infância e a adolescência devem ser vistas como fases da vida dedicadas ao lazer, à educação, à família e aos amigos e não ao trabalho. Porém, não é o que vem acontecendo com alguns jovens, visto que eles necessitam frequentar o trabalho com o objetivo de conseguirem renda e, por conseguinte, contribuir para o sustento da casa.

Conquanto, é necessário que todos possam dedicar um momento para o lazer como caminhar, jogar futebol, praticar alguma arte cultural ou marcial que faz bem à saúde. Por mais que seja destinado pouco tempo, fará toda diferença em seu bem-estar. Segundo Kassouf (2015), “quanto mais cedo o indivíduo começa a trabalhar pior é o seu estado de saúde em uma fase adulta da vida, mesmo controlando a renda, escolaridade e outros fatores.” (Kassouf, 2015, P 15). Ainda sobre isso, Paganine (2014) diz que o trabalho desenvolvido desde a infância ou a adolescência ocasionará danos que irão repercutir na vida adulta.

Levando-se em consideração que tanto a criança quanto o adolescente, encontram-se em fase peculiar, de pessoa em desenvolvimento, todos os abalos nocivos acarretados no ambiente de trabalho repercutem sobre eles em dobro, causando sérias consequências psicológicas e abalos para sua saúde, que na maioria das vezes irão se manifestar na idade adulta. (Paganini, 2014, p. 33)

Quando se depara com a realidade dos jovens citados neste trabalho, percebe-se que a afirmação do autor acima citado é real. Sem tempo de lazer, atividades físicas, relações sociais e familiares, privados pelas necessidades de estarem à frente de atividades de trabalho desde sua adolescência, o que esperar, portanto, do futuro?

Ao analisar as rotinas dos entrevistados, conclui-se que as atividades laborais realizadas durante a adolescência os privam de seus direitos reconhecidos na Constituição Federal de 1988 e explicitados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu artigo 60. Esses jovens têm diminuído o acesso ao lazer, ao esporte, à convivência em família e aos estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa, pode-se constatar como há ainda adolescentes inseridos em atividades de trabalho remuneradas. Mesmo com a existência das leis vigentes, torna-se evidente que a fiscalização tem sido falha. Está longe de ser erradicada a exploração da mão de obra do público adolescente, pois, como foi apresentado, ainda há jovens dividindo seu tempo entre lazer, escola e trabalho, diferente do que preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que permite o trabalho a partir dos 14 anos, desde que aconteça dentro dos moldes de “menor aprendiz” e tenha os seus direitos trabalhistas assegurados.

Não se pode aceitar que, em pleno século XXI, ainda predomine a ideia de que o trabalho precoce ajuda na formação do indivíduo. Cientificamente está comprovado que essas atividades desenvolvidas desde cedo provocam danos irreversíveis no desenvolvimento intelectual, psíquico e físico, privando-os de seus direitos.

É fundamental que haja esforços contínuos para combater e prevenir o trabalho infantojuvenil, garantindo que os adolescentes

tenham acesso a oportunidades educacionais adequadas, apoio financeiro e proteção social. Portanto, é necessário promover uma cultura que valorize o tempo de lazer dos jovens como parte essencial para seu desenvolvimento saudável e equilibrado durante a adolescência.

Através de políticas públicas eficazes, programas de assistência social e conscientização pública, pode-se trabalhar para criar um ambiente que proteja os direitos reconhecidos por lei na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu artigo 60 para que se permita desfrutar plenamente de sua adolescência.

Cabe a cada um de nós cidadãos a sensibilização e a denúncia de situações de abuso e exploração desses jovens frente a trabalhos insalubres que vêm usurpando o seu tempo de lazer dado por direito constitucional. Quando todos trabalharem em conjunto na tentativa de erradicar o trabalho infantojuvenil para proteger os adolescentes que são lesados, mudanças serão percebidas dentro da sociedade, uma vez que não mudará apenas a vida de um adolescente, mas estará formando novos cidadãos conscientes do enfrentamento do trabalho infantojuvenil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da república, [2020].

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente-versão-2019.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 5ª ed (rev)- São Pessoa: Saraiva, 2006.

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

KASSOUF, Ana Lúcia. Evolução do trabalho infantil no Brasil. **Sinais Sociais**, v. 9, n. 27, p. 9-45, 2015.



LIRA, Terçália Suassuna Vaz. **O sentido do trabalho infantil doméstico**: particularidades e contradições na esfera da reprodução social nas economias periféricas dependentes. – Campina Grande: EDUEPB, 2021.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

PAGANINI, Juliana. Os impactos do trabalho infantil para a saúde da criança e do adolescente. **Seminário Internacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea**, n. 11, 2014.

PAULINO, Cleonice da Silva Batista, 2012, pequenas mãos que produzem: a questão do trabalho infantil no povoado de Alagoinha – PB.



O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS DO CAMPO: UMA REFLEXÃO

Andrielli da Silva Alves
Olavo Barreto de Souza

Introdução

Sabemos que, há algum tempo, a temática da História e Cultura Afro-brasileira passou a ser obrigatória nos estabelecimentos de ensino público e privado. Isso foi possível através da promulgação das leis 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e 11.645, de 10 de março de 2008, visando a valorização e o reconhecimento do povo afro-brasileiro e indígena nas suas construções sociais, culturais e identitárias. A partir dessas normativas, muitas ações foram desenvolvidas no âmbito escolar, porém, o dispositivo legal ainda não garante, amplamente, o aproveitamento dessas questões. Ainda vemos atitudes racistas em diversos lugares e, principalmente, na escola.

No atual cenário educacional brasileiro, várias são as instituições que promovem o saber devendo estar atentas com a produção de conhecimento e atitudes ligadas às questões antirracistas. Nesse contexto, estão as escolas do campo nas quais se constata que muitas se apresentam com salas multisseriadas. Nelas, os professores se veem sobrecarregados, tendo que dar conta dos currículos propostos para a educação, de modo geral. Somado a isso, eles também precisam desenvolver atividades que incluam propostas pedagógicas que traduzem as leis mencionadas anteriormente, à História e Cultura

Afro-brasileira, considerando o antirracismo. Essa questão não pode estar ausente dos currículos e das propostas pedagógicas utilizadas ao longo da escolarização, inclusive nas escolas do campo. Com isso, o presente trabalho se propõe a refletir sobre como ocorre o processo de ensino-aprendizagem, envolvendo a História e Cultura Afro-brasileira, apresentando, por fim, algumas propostas para as escolas do campo.

Para tal análise, a pesquisa foi organizada em três partes. No primeiro momento, refere-se à conceituação do processo de ensino-aprendizagem, destacando as principais ideias dos autores Kubo, Botomé (2001); Kuethe (1974); Vieira, Almeida e França (2015). Em segundo, abordamos sobre a História e Cultura Afro-brasileira com foco na legislação brasileira vigente. Em terceiro, uma breve abordagem sobre o Brasil e a África conectados em sala de aula. Finalizamos o trabalho com algumas considerações argumentando proposições reflexivas, a partir desse percurso de discussão, acerca da pesquisa que está sendo realizada, envolvendo as escolas do campo.

É importante ressaltar que todo conteúdo, aqui exposto, faz parte de uma investigação ainda em curso, mas que já contribui não somente para a relevância dessa proposição de pesquisa, mas também para o desenvolvimento profissional de professores em formação inicial.

CONCEITUANDO O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O processo de ensino-aprendizagem está ligado às ações de “ensinar” e “aprender”, comumente relacionadas ao professor e ao aluno, todavia, não se limita apenas a essa interação. Dessa forma, definir o processo de ensino-aprendizagem não é uma tarefa fácil, por envolver várias conceituações. Vejamos como essa questão é contemplada para os autores descritos posteriormente à citação abaixo.

As respostas tradicionais não satisfazem. Definições como as de dicionário (ensinar é “dar instrução a”, “doutinar”, “mostrar com ensinamento”, “demonstrar”, “instruir” etc.) são meras sinônimas ou redundâncias e não diferem muito das definições entre profissionais da Educação (“transmitir conhecimento ou conteúdo”, “informar”, “preparar”, “dar consciência” etc.). (Kubo; Botomé, 2001, p. 04).

Analisando essas perspectivas tradicionais, nota-se que o processo de ensino-aprendizagem se limita apenas ao papel do professor como instrutor e do aluno como aprendiz, tornando-os em dois processos separados, dissociados. Sob essa ótica, vejamos o que ponderam os autores abaixo mencionados.

É frequente o uso dos substantivos “ensino” e “aprendizagem” para fazer referência aos processos “ensinar” e “aprender”. Raramente fica claro que as palavras referem-se a um “processo” e não a “coisas estáticas” ou fixas. Nem sequer pode ser dito que correspondam a dois processos independentes ou separados. (Kubo; Botomé, 2001, p. 04).

Dessa maneira, o ensino e a aprendizagem não podem ser definidos como um processo fixo, parado, mas dialético em que ambos se relacionam entre si. Segundo Kuethe (1974), esse processo, na visão popularmente conhecida, traz a perspectiva de que o professor ensina ao aluno, e nessa interação a aprendizagem é um dos produtos.

Todavia, Vieira, Almeida e França (2015), citam que o ensino-aprendizagem é uma interação dialética entre o instrutivo ligado ao professor e o educativo ao aluno, tendo como objetivo a sua formação integral. Somando a isso, Kuethe (1974) define que os pais também têm seu papel importante sob muitos outros aspectos que vão além da formação e modificação das crianças, que contribuem significativamente nesse processo.

Além disso, de acordo com Kuethe (1974), também temos a aprendizagem de conteúdos, de atitudes e a aprendizagem social. Na visão do autor, essa aprendizagem é muito importante por influenciar positivamente no desenvolvimento, assim como a aprendizagem de atitudes que ocorrem nessas interações entre professor-aluno, e os modificam, mas não podemos deixar de reconhecer a importância da aprendizagem social⁴ que ocorre em sala de aula. Essa ideia, portanto, explica o fato de a escola ser um meio importante na socialização das crianças, como afirma Kuethe (1974, p. 115): “(...) muitas atitudes sociais que ali se desenvolveram serão transferidas para o mundo

4 Entende-se o processo de ensino-aprendizagem como algo dialético que envolve tanto professor-aluno, quanto os pais e as interações sociais.

em constante expansão do estudante”. Consequentemente, a escola desempenha um papel crucial no desenvolvimento social infantil.

Outro fator importante a ser considerado nesse processo de ensino-aprendizagem se refere aos conteúdos ensinados em sala de aula. Na perspectiva de Kuethe (1974), esses conteúdos devem ser significativos ao aluno de modo que faça sentido e, assim, a aprendizagem ocorra mais facilmente. Para tal, o professor deve conhecer a realidade do aluno, para não correr o risco de apenas lhe passar informações e lhe cobrar de forma injusta, cita Kubo e Botomé (2001). Também, segundo os autores Vieira, Almeida e França (2015, p. 12), “ao selecionar os componentes para aprofundar os estudos deve-se considerar a unidade, os vínculos e os nexos com os outros componentes”. Dessa forma, a prática pedagógica passa a ter contextualização e significado.

Com isso, nota-se: mais do que “transmitir conhecimento”, esses conteúdos devem estar ligados à realidade dos alunos. Pois, não adianta ensiná-los de maneira que nada irá condizer com a realidade posta. Em consonância com esse trabalho, deve-se fazer conexões, ligações entre esses conteúdos e os componentes curriculares, para que o ensino não se torne apenas informações, ou manuais a serem seguidos.

A fim de que exista diretividade nesse processo, o docente precisa investir em estratégias para configurar o percurso formativo empreendido. Nesse sentido, os métodos e as técnicas também são utilizados nesse processo de ensino-aprendizagem. Para Kuethe (1974, p. 153), “a maioria das relações de ensino-aprendizagem envolvem mais de um método de ensino”. Ainda, tendo em vista essa complexidade dos usos metodológicos, complementam os autores:

O professor, ao lançar mão de uma determinada técnica para desenvolver o processo de ensino, não está trazendo para a sua sala de aula apenas uma técnica, mas toda uma teoria que a sustenta, vinculada a uma visão de homem e de mundo que responde a interesses de classe. (Vieira; Almeida; França, 2015, p. 15).

Não obstante, devemos reconhecer que essas técnicas e esses métodos são importantes auxiliares nesse processo, devem ser utilizados adequadamente e de forma intencionalmente educativa. Em consonância com isso, deve-se possibilitar uma maior concentração

no ensino, despertando a curiosidade e a motivação para aprender. Nesse quesito, pontua Kuethe (1974, p. 133): “Se os estudantes se interessam pelo que acontece na sala de aula, sua atenção se dirigirá para a lição em vez de concentrar-se em outra coisa”. Tendo em vista isso, ponderamos que discutir sobre aspectos antirracistas se faz necessário, sendo elemento próximo às vivências de muitos dos estudantes atendidos pelas escolas do campo.

Ainda, dentro dessa discussão, vale ressaltar que a avaliação é um importante aliado nesse processo, assim como os outros mecanismos citados anteriormente. A avaliação não pode ser realizada apenas com o intuito de medir o desempenho do aluno. Sobre isso, é comum vermos essa abordagem tradicional ser utilizada em sala de aula e com caráter decisório na aprendizagem. Em contrapartida, os autores citados abaixo afirmam que:

[...] a avaliação incide sobre todo o processo de ensino-aprendizagem apoia-se na necessidade de estabelecer vínculos significativos entre as experiências de vida dos alunos, os conteúdos oferecidos pela escola e as exigências da sociedade. (Vieira; Almeida; França, 2015, p. 23).

Contudo, não se deve, somente, estabelecer uma nota de 0 a 10 para determinar a aprendizagem do aluno, mas considerar as experiências significativas dentro e fora da sala de aula, em conjunto com os conteúdos que devem ser ensinados e as exigências e demandas estabelecidas pela sociedade. Dentre essas demandas, consideramos a perspectiva da autoafirmação identitária, a compreensão de multiplicidade cultural que incide na constituição cultural do Brasil, nos posicionamentos hegemônicos e contra-hegemônicos dos discursos políticos que promovem a subalternização da população negra e indígena, dentre os elementos que confluem no processo das relações inter-raciais, interculturais, e nos hibridismos próprios da contemporaneidade, em termos de práticas de cultura, sejam elas advindas das estruturas sociais orais ou letradas.

Dessa forma, compreendemos que a partir das discussões empreendidas, o processo de ensino-aprendizagem envolve uma interação complexa entre ensinar e aprender, não se limitando apenas ao papel de professor e aluno. Essa dinâmica é vista como um processo dialético e integral, em que a instrução do professor e a educação

do aluno se inter-relacionam para formar o indivíduo. Para ser efetivo, o ensino deve estar conectado à realidade dos alunos, utilizando métodos e técnicas adequadas, como também a avaliação deve considerar experiências significativas, indo além da simples atribuição de notas. Em se tratando da escola do campo, tais instrumentos precisam se equilibrar com os propósitos atinentes à população atendida por essas unidades escolares, principalmente quando entram em cena a discussão antirracista.

Seguindo na nossa discussão, no próximo tópico, vamos explorar como as leis que versam sobre a História e Cultura Afro-brasileira transformaram o currículo escolar, promovendo uma educação que combate a discriminação e valoriza a diversidade étnico-racial no Brasil. Para tanto, nos portamos do comentário de alguns marcos legais que legitimaram a entrada dessa discussão no cenário educacional brasileiro.

HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA LEGISLAÇÃO

Durante muitos anos, os negros vindos do continente africano, além de serem retirados de suas terras, viviam uma vida indigna e de violência. Em contrapartida, nunca deixaram de lutar por seus direitos e resistir às dificuldades que lhes eram impostas. Essa situação histórica, é um capítulo de muita dor no cenário da construção identitária brasileira. O racismo é um dispositivo de opressão que marca quem deve ou não entrar nas posições de prestígio. Se não houvesse o aparato jurídico do qual dispomos atualmente, muito pior seria. As políticas de reparação histórica, tal como as aqui discutidas, ainda são muito criticadas ou mal compreendidas por parte da população. Enquanto educadores comprometidos com a mudança de mentalidade sobre essa realidade, ao desenvolver ações que possuem lastro na legislação educacional favorecendo o espaço de discussão antirracista, devemos aproveitar as oportunidades que temos para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Isso deve ser feito visando, principalmente, o nosso passado que em muito contribuiu para a continuidade, no presente, de atividades racistas.

Vistos como inferiores, os capítulos de nossa história indicam que os negros não tinham direito à voz, muito menos à educação. O

Decreto n.º 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854⁵, deixava claro que nas escolas públicas não seriam admitidos escravos, bem como a instrução de adultos negros dependia exclusivamente da disponibilidade dos professores. Somando a esse decreto, que tornava dificultoso o acesso dos negros à escolaridade, temos o Decreto n.º 7.031-A, de 6 de setembro de 1878⁶, estabelecendo que os negros somente poderiam estudar no período noturno.

Entretanto, essa visão distorcida e preconceituosa de que o negro não precisava ter acesso à escola não poderia mais se sustentar. Com a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 205, temos uma educação que passa a ser estabelecida como direito de todos e dever do Estado:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988).

Contudo, essa e outras leis que reconhecem a educação como direito de todos, e que estabelece os órgãos competentes para sua efetiva concretização, surgiram devido às lutas que eram travadas por pessoas que acreditavam na causa e em seu dever de lutar por um país justo e democrático.

No governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva⁷ passamos a ter respostas a essas lutas por igualdade de direito, de acesso à educação, e das relações étnico-raciais. Em março de 2003, é estabelecida a

5 Decreto n.º 1.331-A, de 17 de Fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Rio de Janeiro, 1854. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99971>. Acessado em: 03 mar. 2024.

6 Decreto n.º 7.031-A, de 6 de setembro de 1878. Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instrucção primaria do 1º gráo do sexo masculino do municipio da Côrte. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/583976/publicacao/15628699>. Acessado em: 03 mar. de 2024.

7 O referido chefe de estado foi presidente constitucional do Brasil em diversas situações. Inicialmente, de 2003 até 2007, em seu primeiro mandato; de 2008 até 2011, em seu segundo. Posteriormente, em 2023, tornou-se novamente presidente. Em todas as vezes em que esteve como chefe da nação brasileira, sempre foi sensível às pautas antirracistas.

Lei n.º 10.639 que inclui o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em especial nas áreas de educação artística, Literatura e História, estabelecendo, ainda, o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (Brasil, 2003), nos respectivos estabelecimentos de ensino do país.

Essa lei tornou-se a primeira política de ação afirmativa, visto que surgiu a partir da luta do Movimento Negro que acreditava na causa antirracista e na busca por seus direitos como cidadãos. Nesse sentido, Brasil (2004, p. 10) indica: “O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade”. Assim, esse dispositivo legal representa um marco na valorização da cultura afrodescendente brasileira.

Com isso, não podemos deixar de reconhecer a luta do Movimento Negro que teve uma enorme participação positiva no reconhecimento político, social e étnico de seu povo. Reconhecendo os seus direitos, espaços e reafirmando o legado deixado pelos afrodescendentes que também lutaram árdua e incansavelmente.

Em consonância com essas disposições legais, em março de 2008 a lei n.º 10.639/03 é modificada para a lei n.º 11.645, e no Art. 26-A acrescentou-se a História e Cultura Indígena, que assim como a afro-brasileira faz parte na formação do povo brasileiro. Esse ato reparativo se deu em função de, por muitos anos, as populações dos povos originários foram apagadas, sub-representadas e desvalorizadas na sociedade brasileira. Com a mudança, temos a nova redação:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Brasil, 2008, Art. 26 - A).

Logo, essas leis são advindas de lutas que ocorreram no país; são promulgadas em resposta a discriminação, o preconceito e a falta de acesso à educação ainda existentes. São documentos que embasam

os projetos políticos pedagógicos, as metodologias e os conteúdos ministrados pelos docentes, promovendo, assim, uma pedagogia que combate o racismo e as discriminações.

No próximo tópico, desenvolvemos algumas considerações sobre como essa legislação pode se traduzir em ações didáticas, em sala de aula, principalmente tendo por foco as escolas do campo.

O BRASIL E A ÁFRICA CONECTADOS EM SALA DE AULA

É inquestionável a ligação e influência que o Brasil tem da África e vice-versa. Nesse sentido, a literatura dos países de língua portuguesa (no continente africano: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe) são pródigas em materializar o estabelecimento dessas relações⁸. No contexto escolar brasileiro, não há como abordar a história do Brasil sem mencionar o continente africano. Segundo Serrano e Waldman (2010, p. 13), “tanto a realidade brasileira quanto a africana são dominadas pela tropicalidade, pela pujança do meio natural, pela multiplicidade cultural e religiosa”. Portanto, é essencial reconhecer a profunda conexão histórica entre ambos os territórios.

Desse modo, recebemos várias influências no meio social, cultural, religioso e também no meio natural. Todavia, na escola essa influência que nos molda como brasileiros nem sempre foi ensinada com essa valorização. Vejamos o que afirma Munanga (2015) sobre isso:

A análise crítica da historiografia brasileira ainda existente mostra que essa história foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente à história de outros continentes, principalmente do continente europeu e dos brasileiros de ascendência europeia. (Munanga, 2015, p. 25).

8 Como exemplo disso temos a antologia *O Brasil na poesia africana de língua portuguesa*, organizada por Moraes e Martin (2019) que demonstram várias autorias que testemunham o Brasil como espaço de um imaginário comum entre os diversos países que possuem relacionamento histórico e diaspórico com ele.

Portanto, não podemos deixar de salientar que a história brasileira precisa ser ressignificada, retomada, trazendo o povo para a sua realidade e identidade social a partir da sua historicidade, e não segundo uma visão eurocêntrica, desvalorizando, assim, os povos brasileiros.

Além disso, Serrano e Waldman (2010) indicam que essa visão eurocentrada seria diferente se ocorresse primordialmente o reconhecimento da África como um continente a partir de pressupostos civilizatórios e que tem suas especificidades. Somando-se às questões apresentadas, cita o autor abaixo mencionado:

Evidentemente, o tráfico negreiro e em consequência a escravidão e depois a ocupação colonial foram acontecimentos de grande envergadura que mudaram a história original da África, mas isto não quer dizer que essa história não existiu antes ou começou a existir apenas a partir do tráfico ou a partir da Conferência de Berlim. (Munanga, 2015, p. 25).

Contudo, mediante a discussão empreendida, Serrano e Waldman (2010, p. 14) citam: “A herança negro-africana é também acentuada no domínio das práticas religiosas, da música, da dança, da oralidade, da culinária, do artesanato, das técnicas agrícolas tradicionais e da linguística”. Dessa forma, podemos ver a forte influência que temos do continente africano.

No contexto da sala de aula, principalmente nas escolas do campo, tais tópicos podem se transformar em diversas situações oportunas para promoção de uma educação antirracista. Isso pode se desenvolver, considerando ações didáticas que incluam reflexões e ações, desde as técnicas agrícolas até a utilização de léxico de contato linguístico com línguas africanas. Sobre essas técnicas, podemos citar, a partir de Rodrigues da Silva e Da Silva Dias (2020): a usinagem da cana-de-açúcar, o manejo da plantação de arroz, o uso de plantas medicinais, dentre outras atividades. Quanto ao aspecto linguístico, podem ser consideradas palavras africanas incorporadas no léxico da língua portuguesa, tal como afirma Petter (2008): caçamba, cochilar, fubá, cafuné, cafundó, babaca, dentre outras palavras. Assim, a educação antirracista valoriza, também, conhecimentos agrícolas e linguísticos de origem africana. Poderiam os currículos das escolas do campo se apropriarem desses saberes para dialogar, a partir da sua cultura

local, como essa africanidade está disposta e como isso corresponde a um ideal de valorização da ancestralidade inclusa no próprio viver em comunidade, onde a escola está localizada.

Em consonância com essas questões, Munanga (2015, p. 31), afirma:

[...] a história de um povo é o ponto de partida do processo de construção da identidade, além de outros constitutivos como a cultura, os comportamentos coletivos, a geografia dos corpos, a língua, a territorialidade etc.

Portanto, faz-se necessária a abordagem desses elementos que dizem respeito a nossa identidade cultural na sala de aula, principalmente no contexto das escolas do campo. Seguindo nessa discussão, Serrano e Waldman (2010, p. 14) indicam que “[...] entre 40% e 60% da população brasileira possui ascendência africana. Essa proporção transforma o Brasil no segundo país negro do mundo, superado somente pela Nigéria”. O que demonstra um quantitativo de significado na configuração do povo brasileiro, razão pela qual a formulação de uma educação antirracista torna-se necessária. Também, em consonância com essa discussão, Munanga (2015, p. 28) cita: “a questão do negro tal como colocada hoje se apoia sobre uma constatação: O tráfico e a escravidão ocupam uma posição marginal na história nacional”. Assim, trazer para o centro o posicionamento crítico sobre tais elementos, através da leitura literária de temática negra, dentre outras atividades de conscientização sobre a realidade histórica e seus efeitos que geram o racismo, é ação preponderante na luta contra hegemonias políticas que formalizam a subalternidade da população afro-brasileira.

Assim sendo, se reconhece a forte presença populacional do negro no Brasil, todavia, as histórias de resistência e de lutas das pessoas negras que pereceram e esperavam essas conquistas e a liberdade de viver sua cultura, sua identidade e seus direitos, acabam sendo marginalizados, apagados e esquecidos. Por muito tempo, a memória e as contribuições dos afrodescendentes têm ocorrido depreciativamente, afirma Munanga (2015).

Por conseguinte, a história de um povo é o caminho que o constitui ao reconhecimento da sua nação, da sua própria identidade, sua cultura e seu pertencimento. Essa ideia torna explícita a importância

de se trabalhar a História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena em sala de aula, considerando principalmente a desvalorização e dificuldade que esses povos tiveram e ainda tem no acesso à educação, aos seus direitos concretizados e aos seus espaços.

A partir dessas considerações, refletimos assim como afirma Nascimento (2006, p. 880): “As escolas do campo são interpeladas a ser espaço de reconstrução da memória coletiva e histórica de toda a comunidade [...]”. Portanto, no contexto das escolas do campo, os saberes que envolvem as questões antirracistas podem se vincular a diferentes práticas pedagógicas. Na hipótese de que desse trabalho ainda não esteja em desenvolvimento, sugere-se: a leitura literária de autorias negras, desenvolvendo ações de interpretação que gerem diversos produtos de criação literária, como fruto do registro da leitura; a investigação sobre as representações negras da própria comunidade no qual a escola está inserida, considerando suas trajetórias de vida, suas contribuições para essa comunidade, bem como a denúncia das ações racistas que envolveram tais representações; a busca por compreender-se e autoafirmar-se como pessoa negra, desabilitando discursos que incidem no papel de invisibilização ética e estética; dentre outras ações que busquem valorizar as pessoas, em suas ancestralidades, respeitando suas histórias e contribuições para a formação de uma sociedade plural, igualitária e antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando o cenário educacional brasileiro e considerando que a educação por muitas vezes ao longo das décadas não estava voltada para as minorias da classe popular, devemos estar constantemente atentos ao processo de ensino-aprendizagem da História e Cultura Afro-brasileira e a concretização da legislação. Isso pode desenvolver-se visando uma educação de qualidade voltada para as relações étnico-raciais e o respeito à diversidade existente em nosso país.

Acreditamos que essas leis marcam significativamente a educação brasileira e principalmente a maioria da população formada por pessoas negras de diferentes etnias, e que lutaram arduamente para conquistar seus direitos, seus espaços, e para ter direito à educação. Sabemos que como educadores o nosso papel é de proporcionar aos educandos uma formação de qualidade a todos sem distinção,

assim como nos posicionarmos politicamente frente às demandas que advém da sociedade.

Ressaltamos, por fim, que já se faz muito importante tanto para a sociedade brasileira, quanto para a formação dos professores e pesquisadores, ao nível de graduação, principalmente, analisar como está ocorrendo o processo de ensino-aprendizagem da História e Cultura Afro-brasileira. Isso proporciona um saber de como está se dando essa temática tão importante no atual cenário educacional brasileiro, em consonância a formação de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres. Quanto às escolas do campo, elas se vinculam ao cenário aqui discutido e precisam, também, favorecerem ações que habilitem a proposta antirracista proporcionada pelos dispositivos legais apresentados.

Esse trabalho cumpriu um percurso de discussão preliminar sobre a matéria discutida aqui. Entendemos que muito ainda é preciso ser feito, principalmente em termos de pesquisa, sobre essa questão. O desdobramento dessa atividade reflexiva será objeto de futuras investigações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 05 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 12 maio 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. Lei n.º 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 maio 2024.

KUETHE, James L. **O processo de ensino-aprendizagem**. Tradução: Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1974.

KUBO, Olga Mitsue; BOTOMÉ, Sílvio Paulo. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, Curitiba, vol. 5, 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v5i1.3321>. Acesso em: 14 maio 2024.

MORAES, Anita M. R.; MARTIN, Vima L. R. **O Brasil na poesia africana de língua portuguesa**: antologia. São Paulo: Kapulana, 2019.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n.º 62, p. 20–31, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/WxGPWdcytJgSnNKJQ7dMVGz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 maio 2024.

NASCIMENTO, C. G. do. Educação e Cultura: as escolas do campo em movimento. **Revista Fragmentos de Cultura - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, Goiânia, Brasil, v. 16, n. 1112, p. 867–883, 2007. DOI: 10.18224/frag.v16i1112.184. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/184>. Acesso em: 30 maio 2024.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória D’ África**: a temática africana em sala de aula. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VIEIRA, Fábila Magali Santos; ALMEIDA, Karen Tõrres C. Lafetá de.; FRANÇA, Silvana Diamantino. **Didática II**. Montes Claros/MG: Unimontes, 2015.

RODRIGUES DA SILVA, Lucas César; DE BRITO DIAS, Rafael. As tecnologias derivadas da matriz africana no Brasil: um estudo exploratório. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 26, p. e28089, 2020. DOI: 10.26512/lc.v26.2020.28089. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/28089>. Acesso em: 30 maio 2024.

PETTER, Margarida. O léxico compartilhado pelo português angolano, brasileiro e moçambicano. **Veredas**: Revista da Associação Internacional de Lusitanistas, [S. l.], n. 9, p. 61–81, 2008. Disponível em: <https://revistaveredas.org/index.php/ver/article/view/15>. Acesso em: 30 maio. 2024.



O PROGRAMA DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA BOLSA FAMÍLIA E SEUS VÍNCULOS COM A ESCOLA PÚBLICA

Germana Alves de Menezes
Luiz Gonzaga Gonçalves

INTRODUÇÃO

As desigualdades econômicas do Brasil estendem, ao longo dos séculos, seus reflexos na organização social e política do país. Como resultado dessa situação, encontramos milhões de pessoas vivendo em situação de pobreza e de extrema pobreza, sendo afetadas em diversos aspectos e impedidas de viabilizar projetos de vida, de promover alguma acumulação de bens, algum tipo de participação e formação capaz de contribuir para uma leitura e ação no mundo de forma mais eficaz.

O papel do Estado, por conseguinte, é o de diminuir os efeitos cruéis da persistência de grandes desigualdades sociais, através da organização e promoção de um sistema social de proteção e de garantias. Neste sentido, o Programa Bolsa Família (doravante PBF) faz parte desse sistema que se materializa na aplicação de rendimentos coletáveis do conjunto social, com o fim de abrir oportunidades, de fazer garantir direitos econômicos e políticos previstos em lei aos seus beneficiários.

O PBF é considerado pelos estudiosos do assunto como o maior programa de transferência direta de renda na história do Brasil, até o momento. Desde sua origem, o Programa é objeto de frequentes discussões institucionais em instâncias nacionais e internacionais.

O texto, que aqui apresentamos, conta com uma introdução e três partes. A primeira parte, intitulada “O Sistema de Proteção e a Transferência de Renda Bolsa Família”, aborda de forma breve como, na atualidade, o Estado Brasileiro organiza o cuidado junto às populações mais vulneráveis e como o PBF está estruturado. A segunda, intitulada “A Condicionalidade Educação em Pauta”, traz as relações entre a escola e o PBF, discute a importância da adequação da escola para receber as crianças em situação de vulnerabilidade social e econômica. Na terceira parte, “A Escola Como Parceira do PBF – dilemas da intersectorialidade”, apresentamos o lugar da intersectorialidade presente na efetivação do Programa Bolsa Família. Por fim, apresentamos algumas considerações finais.

O estudo é de natureza bibliográfica, sendo que percorre leis, decretos, programas e políticas públicas. Também apresenta a contribuição de diferentes especialistas e pesquisadores do assunto. Mais do que uma exposição acabada, o texto é de cunho interrogativo por implicar diferentes atores e cobrar um amadurecimento dos protagonistas quando o sucesso do PBF passa por ações intersectoriais.

O SISTEMA DE PROTEÇÃO BRASILEIRO E A TRANSFERÊNCIA DE RENDA PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

É uma tendência que as sociedades humanas tenham como desafio garantir alguma forma de proteção para seus membros. Esses sistemas de proteção são, conforme Silva (2012, p.17), “formas de enfrentamento das vicissitudes de ordem biológica ou social que coloquem em risco parte ou a totalidade de seus membros”. A referida autora entende que, em sociedades complexas, como a nossa, a proteção social dispõe de suportes institucionalizados. O sistema de proteção se dá através da destinação de recursos sociais, os quais são distribuídos sob a forma de serviços, de bens, ou ainda através da transferência de renda. O acesso a esses benefícios se dá a partir de um determinado corte de renda *per capita*. Importante esclarecer que na atualidade o Brasil possui dois grandes programas dessa natureza, assegurados pela Constituição Federal: o Benefício da Prestação Continuada – BPC e o outro é o Programa Bolsa Família - PBF.

O BPC é um direito previsto na Constituição Federal de 1988, de acordo com o art. 2º da Lei Orgânica de Assistência – LOAS (Lei nº 8.742/93) e regulamentado pela Lei nº 12435/2011, e está em vigor desde 1996. Trata-se de um benefício que atende a todas as pessoas consideradas inválidas ou incapazes para o trabalho, ou pessoas idosas com mais de 65 anos que não disponham de outra fonte de renda. Tal benefício não é vitalício e está sujeito a revisões periódicas, a depender das provas de incapacidade e carência financeira.

Quanto ao segundo programa, o PBF, objeto de nosso estudo, criado pelo Governo Federal, inicialmente pela Lei Federal nº 10.835/2004 e relançado em 2023 pela Lei nº 14601/2023, trata-se de um programa interministerial que envolve diretamente em sua organização o Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à fome. Para sua efetivação, o Programa, de acordo com o inciso I do parágrafo 3º, da lei acima citada, passará pela “articulação entre as ações de saúde, de educação, de assistência social e de outras áreas que atendam o público beneficiário, executadas pelos governos federal, estaduais, municipais e distrital”. No inciso II, do mesmo artigo, está prevista uma vinculação ao Sistema Único de Assistência Social (Suas), de que trata a LOAS, permitida a utilização de sua rede de serviços socioassistenciais.

O Bolsa Família, como é conhecido, teve início no primeiro Governo Lula. Seu foco, à época, estava no combate à fome e à miséria, em busca de uma emancipação das famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza. Este surgimento estava vinculado ao Programa Fome Zero⁹.

De acordo com Agatte e Antunes (2014, p. 36-37), o PBF tem sua execução regulada em três pontos centrais interconectados: alívio imediato da pobreza, que se dá pela transferência direta mensal de renda às famílias pobres e extremamente pobres, inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais – CadÚnico, do Governo Federal; o segundo ponto tem em vista contribuir para a ruptura do ciclo de pobreza entre gerações e, para tanto, foram criadas as condicionalidades na área da saúde, da educação e da assistência, ou seja, essas famílias assumem alguns compromissos importantes referentes à saúde

⁹ O Programa Fome Zero tinha como objetivo erradicar a fome e a desnutrição no país e assegurar o direito à alimentação de qualidade para todos os brasileiros.

e à educação de seus filhos; o terceiro ponto está voltado para a disponibilidade de ações e programas complementares que qualifiquem a oferta de serviços e apoiem o desenvolvimento das famílias. Essa tridimensionalidade para o enfrentamento e superação da pobreza torna esse Programa inédito no Brasil.

A condicionalidade Saúde envolve mulheres gestantes, mulheres em período de lactação e crianças menores de sete anos de idade, a partir de sua vacinação, além de acompanhamento do estado nutricional dos beneficiários até sete anos incompletos.

As mulheres gestantes e nutrizas assumem o compromisso de realizarem acompanhamento médico, de acordo com o calendário mínimo do Ministério da Saúde, além de participarem de programas educativos sobre aleitamento materno e alimentação saudável.

No que diz respeito aos menores de sete anos, os responsáveis assumem o compromisso de manter atualizada a vacinação da criança, em conformidade com as diretrizes do Ministério da Saúde, além de realizarem, junto à unidade de saúde, o acompanhamento do estado nutricional e de desenvolvimento da criança. A Lei 14.601/2023, em seu artigo 10, letra a, exige 60% (sessenta por cento) de presença escolar para os beneficiários de 4 (quatro) anos a 6 (seis) anos de idade incompletos. No mesmo artigo, letra b, a presença escolar exigida é de 75% (setenta e cinco), para os beneficiários de seis (seis) anos a 18 anos de idade incompletos que não tenham concluído a educação básica.

A condicionalidade educação procura assegurar às crianças e adolescentes, em idade entre 06 e 17 anos e 11 meses, a matrícula e a frequência à escola. À família cabe o compromisso de matricular e garantir a frequência de seus filhos que se encontram nessa faixa etária. Os estabelecimentos escolares ficam responsabilizados em acompanharem e controlarem as frequências desse público. Nas palavras dos pesquisadores Agatte e Antunes (2015, p. 37), são “compromissos assumidos pelas famílias beneficiárias do PBF e, em especial, pelo poder público, a fim de que este contribua para elevar a efetivação do direito à educação e à saúde dessas famílias”.

Como assinala a Portaria Interministerial nº 3.789/2004, a escola “é um espaço de construção de conhecimento, formação humana e proteção social às crianças e adolescentes”, e, neste contexto, compete a esta instituição de ensino a melhoria os índices de frequência escolar

e a diminuição dos índices de evasão dos alunos e, conseqüentemente, contribuição para a ruptura do ciclo geracional da pobreza.

Julgamos importante registrar que no Parágrafo I do artigo 208 da Constituição Federal de 1988, encontra-se a obrigatoriedade da educação para com as crianças e adolescentes brasileiros: “A educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988).

A escola é um lugar não só de ensino e aprendizagem dos saberes socialmente produzidos e elaborados pela humanidade, ali também acontece a inter-relação de pessoas e a produção de novos conhecimentos, isso porque o ser humano é um sujeito que está sempre produzindo e adquirindo novos saberes. Sabe-se, porém, que esse espaço durante séculos ficou reservado a uma pequena parcela da sociedade e, por esta questão, os filhos das camadas de menor poder aquisitivo não tinham acesso a esta instituição.

A CONDICIONALIDADE EDUCAÇÃO EM PAUTA

Nas últimas décadas, o acesso à educação para todos vem sendo garantido na sociedade brasileira, porém a qualidade dessa oferta, assim como a permanência no espaço escolar, ainda é questionável. A forma como a escola está estruturada, o currículo escolar e os procedimentos de ensino entram em choque com a cultura das camadas mais pobres. Nas palavras de Craveiro e Ximenes (2013, p. 114),

A discussão em torno da permanência na escola das populações em situação de risco e vulnerabilidade social exige que a escola conheça e reconheça esses outros sujeitos de direitos, seus saberes, suas experiências, vivências, espaços sociais e práticas construídas. Para tanto, torna-se fundamental a reinvenção da escola no seu projeto e nas relações internas e externas.

A reinvenção dessa instituição demanda não apenas o decreto, mas a adesão dos educadores e dos educandos e seus familiares a esse novo projeto. Como bem colocam Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 26),

É certo que, nos últimos anos, o Brasil avançou significativamente no sentido de universalizar o acesso de todas as crianças ao ensino fundamental obrigatório, promovendo o atendimento de quase todas as crianças neste nível de ensino. Embora essa universalização do acesso à escola tenha ocorrido num contexto histórico marcado pela redemocratização da sociedade brasileira e por mudanças no atendimento de demandas educacionais, a escola pública ainda não tem conseguido garantir o oferecimento de um ensino de qualidade para todos os alunos.

A questão da qualidade, acima mencionada, passa pela democratização da escola em pleno sentido. Primeiramente, há de se questionar: como vem se dando a participação da família no espaço escolar; como os professores enxergam o Programa Bolsa Família; como o Programa chegou à escola, e de que forma acontece a inter-setorialidade com a escola. É preciso se perguntar, ainda, como vem se dando a formação inicial e permanente do educador. Será que as instituições formadoras de educadores estão atentas às transformações econômicas, sociais e políticas que o país vem passando e, também, vem preparando esses sujeitos para esses ‘novos tempos’?

A qualidade na educação não se restringe à democratização do material didático, mas se estende às relações interpessoais, à metodologia adotada e à falta de adequação à cultura da população onde a escola está inserida. Além disso, as camadas pobres da sociedade enfrentam algumas dificuldades em permanecerem nesse espaço. Dentre essas dificuldades podemos destacar a adequação às diferenças culturais: a organização escolar; os conhecimentos ali produzidos geralmente se distanciam da vida desses alunos. Os professores, apesar de bem-intencionados, pertencem a outro estrato social e cultural.

A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA E A VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA DOS EDUCANDOS

Um dos critérios para as famílias receberem o benefício do PBF é assegurar a matrícula e frequência de seus filhos na escola. O programa parte do princípio de que à medida que o aluno permaneça mais tempo na escola terá como consequência maior aquisição de

conhecimentos. Em um primeiro olhar, parece perfeitamente exequível, mais conhecimento, maiores oportunidades de mudar a situação socioeconômica dessas famílias. Mas, estaria essa equação dando resultados positivos? Como esses estudantes estão apreendendo os conhecimentos escolares?

A situação de vulnerabilidade dessas famílias compromete a alimentação, a saúde e o rendimento escolar das crianças. Em muitos casos, a falta de esclarecimento dos pais contribui para uma cultura alimentar equivocada e insuficiente, uma vez que, geralmente, desconhecem o que vem a ser uma alimentação saudável e necessária para o desenvolvimento humano.

A política social na atualidade tem buscado desenvolver programas sociais voltados não só para o sujeito isolado, mas para a família. Como explicitam Souza e Monnerat (2013, p.156),

Em um cenário de agudização da pobreza e de crescente complexidade dos problemas sociais, toma fôlego o argumento de que é possível alcançar melhores resultados a partir da implementação de políticas e programas que considerem a família como sujeito relevante no processo de proteção social.

A família é definida pelo PBF como “Unidade nuclear, eventualmente ampliada por outros indivíduos que com ela tenham laços de parentesco ou afinidade, que forme um grupo doméstico, vivendo sob o mesmo teto e que se mantém pela contribuição de seus membros”, as crianças e adolescentes dentro desse núcleo precisa ser protegidas e educadas. Porém, questionamos: As pessoas mais pobres e de baixa escolaridade têm a compreensão de que são cidadãos de direitos e não só cidadãos de deveres?

A RESPONSABILIDADE DA ESCOLA PARA A EFETIVAÇÃO DA CONDICIONALIDADE EDUCAÇÃO

Lembrando que o PBF é um programa intersetorial (Ministério da Assistência Social, Família e Combate à Fome, Ministério da Educação e Ministério da Saúde), de âmbito nacional e que tem suas responsabilidades divididas entre os três entes federados. A condicionalidade educação ocupa lugar de destaque para o desenvolvimento do Programa, visto que o recebimento do benefício financeiro, para quem

tem filhos em idade escolar, é condicionado à frequência dessas crianças e adolescentes na escola.

Importante destacar que a proposta do Programa é contribuir para “a ruptura do ciclo de pobreza entre gerações”, assim, cabe à escola uma grande responsabilidade: oferecer aos estudantes uma educação de boa qualidade, que os preparem para viverem plenamente sua cidadania. O compromisso dessa instituição vai além do compromisso burocrático do controle da frequência e se faz necessário um Projeto Político Pedagógico que compreenda e respeite a cultura da população pobre.

Segundo Arroyo (2011, p. 78): “(...) milhares de educadores, docentes vêm alargando sua visão dos direitos humanos e do direito à educação básica, porque vêm alargando seu olhar sobre os educandos”. Para esse pesquisador, entender as trajetórias de vida desses educandos consiste em um avanço para repensar a docência. Mas esse entendimento precisa ser materializado no currículo escolar. Continuando, Arroyo afirma,

Com esta visão de centralidade humana da vida, da sobrevivência e da complexidade social, cultural e ética com que se debatem os educandos, em vez de reduzir o direito à educação a um *kit* de primeiros socorros, poderemos incluir saberes refinados, que deem conta da explicação dessa complexidade. O preço da sobrevivência não pode ser o empobrecimento do direito ao conhecimento e à cultura; pelo contrário, está sendo para muitos professores(as) uma exigência para encher ainda mais sua caixa de ferramentas da cultura. Uma exigência para tornar-se mais competentes profissionais, capazes de tratar educandos que passam por percursos tão complexos (Arroyo, 2011, p. 79).

O nível de vulnerabilidade a que os estudantes e suas famílias estão expostos é alto. O êxito do PBF não pode se restringir ao aspecto técnico-burocrático, pois envolve pesquisa, adequação do currículo, conhecimento e valorização da cultura dos alunos e familiares.

Faz-se necessário à escola conhecer a cultura de seus estudantes. Mas como a escola poderia fazer esses ajustes? Como construir um currículo com vistas a atender a essas necessidades? Como encontrar um ponto de equilíbrio entre atender ao currículo nacional e

respeitar a cultura dos educandos, seu jeito de viver, seus gostos, seus saberes?

Segundo Craveiro e Ximenes (2013, p. 121),

Na educação básica, a proposta curricular deve ser construída em função das características próprias de seus estudantes, das peculiaridades de seu meio, não se restringindo às aulas das várias disciplinas. (...) Quanto à concepção e à organização do espaço curricular e físico, se imbricam e se alargam, por incluírem no desenvolvimento curricular os ambientes físicos, didático-pedagógicos e equipamentos que não se reduzem às salas de aula, abrangendo outros espaços da escola e de outras instituições escolares, bem como os socio-culturais e esportivo-recreativos do entorno da cidade e mesmo da região.

A compreensão de currículo, apresentada pelos autores acima citados, vai além dos muros da escola e aponta para a necessidade de uma ação integrada, como aponta também para o envolvimento da escola com outros órgãos e setores da comunidade local.

Entendemos que isso envolve uma adequação do currículo escolar e um novo perfil de educador e, sobretudo, o perfil do pesquisador. Sabemos, porém, que no modelo atual de educação, o professor não é aquele que pesquisa, que cria, uma vez que tem uma quantidade de conteúdo a ser repassado, sua autonomia é restrita.

A ESCOLA COMO PARCEIRA DO PBF – DILEMAS DA INTERSETORIALIDADE

O termo **intersectorialidade**, de acordo com Pereira-Pereira (2014, p. 25), não tem sido definido com precisão. A pesquisadora coloca que se convencionou achar que tais políticas são divididas em setores particulares. Porém, afirma:

Esse convencionalismo se torna insólito quanto mais se sabe que os chamados “setores” das políticas sociais, como saúde, educação, previdência, assistência, fazem parte, na realidade, de um todo indivisível, já que cada política contém elementos das demais, o que dificulta a sua programação e financiamento isolados (Pereira-Pereira, 2014, p.25).

De acordo com a supracitada pesquisadora, o termo setor não corresponde à realidade que se trata de um arranjo técnico para facilitar a gestão das demandas. Daí o termo intersectorialidade ser confundido com 'articulação', 'soma', 'síntese', 'rede'.

O Programa Bolsa Família, pautado na intersectorialidade, se diferencia de todos os programas até então existentes no que diz respeito à sua forma de organização e ação:

O desenho Intersectorial do PBF se expressa na exigência de contrapartidas ou condicionalidades que as famílias beneficiárias devem cumprir para permanecerem no Programa. Isto é, estas famílias devem manter crianças e adolescentes na escola e também devem comparecer à unidade básica de saúde a cada seis meses. Ademais, ações complementares, por exemplo, de geração de emprego e renda, estão previstas no Programa e também demandam forte articulação, para sua consecução, entre as políticas públicas e sociais, notadamente entre as áreas de saúde, educação e assistência social. (...) Não é exagero afirmar que o foco da intersectorialidade no Bolsa Família se restringe à indução da articulação entre as três principais áreas de política social, quais sejam: **saúde, educação e assistência social** (Monnerat; Souza, 2014, p. 45).

As condicionalidades previstas no Programa vêm se dando de forma isolada, em vista do pouco contato entre os setores, mesmo que os projetos contemplem o mesmo público atendido. Nesse sentido, compreendemos que a escola, enquanto uma instituição que tem como objetivo a educação e a formação de pessoas, tem seu papel reduzido, poderia ter uma participação bem maior para a implementação do PBF. O Programa tem em sua filosofia a contribuição para que essas famílias ascendam econômica e socialmente, mas isso envolve bem mais do que o mero controle da frequência.

À medida que a escola se democratizou, tentando levar para dentro os filhos das camadas pobres e extremamente pobres da sociedade, precisou também ter se preparado para absorver essa nova demanda. Assim, quando surge um problema na área da educação, esse problema está relacionado aos problemas estruturais que afetam as famílias e quando esses repercutem no espaço escolar, a escola busca o apoio dos setores parceiros do Programa, a exemplo da

“Busca Ativa Escolar” e do “Conselho Tutelar”. Contudo, concordamos com as pesquisadoras, acima citadas, há poucos registros de estudos que tratem da implementação de experiências intersetoriais, com protagonismo da área da educação, a que poderemos atribuir tal escassez?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Bolsa Família, através da condicionalidade matrícula e frequência escolar, chega até as famílias através da escola. Contudo, essa instituição vê sua ação limitada, cumprindo predominantemente a função que lhe foi imputada, sem avançar na possibilidade de uma ação capaz de intervir positivamente para a quebra do ciclo geracional da pobreza em que pais e alunos estão imersos. A escola prossegue, de modo geral, com as tarefas da matrícula escolar e do controle burocrático da frequência.

De acordo com nossa compreensão, para interferir no ciclo geracional de pobreza, através dessa condicionalidade, o Programa precisa não apenas garantir o acesso e a permanência do estudante na escola, mas também garantir sua aprendizagem.

Em nosso entendimento, o Programa é um fenômeno ainda em aberto, abrindo uma porta para a população de baixa renda permanecer na escola, porém, muito ainda está por ser feito. Será que os cursos de formação inicial de professores estão atentos às mudanças e novos desafios da sociedade?

Como andam as formações continuadas de nossos educadores em exercício? Como anda a formação e o interesse pela pesquisa no âmbito da prática escolar? Será que o grande volume de conteúdo a ser trabalhado, assim como a própria luta pela sobrevivência, estão permitindo aos educadores o envolvimento com a pesquisa?

Se a ideologia do Programa visa a superação do estado de pobreza dessas famílias e a escola é um dos pontos de intercessão entre governo e sociedade, o papel da escola pode ser bem maior do que o controle de frequência, mas para que isto aconteça se faz necessário a sensibilização e o convite aos educadores para assumirem uma coparticipação e o compromisso político capaz de dar sustentação ao PBF, passarem a ser protagonistas do processo e não meros coadjuvantes.

Em nosso entendimento, a instituição escolar tem muito mais a oferecer diante das potencialidades abertas através dos objetivos desse programa. A formação humana vai além do controle da frequência em uma sala de aula e isso envolve a participação ativa da escola, da família e dos demais setores que fazem parte do PBF.

Apesar de todas as críticas que recaem sobre ele, ajuda a dar visibilidade à questão social que durante décadas foi tratada com desprezo pelas camadas dominantes da sociedade. Entendemos que a pobreza em nosso país é o reflexo de um sistema injusto e explorador. O PBF, através dos seus três eixos, busca, mesmo que precariamente, diminuir as desigualdades econômicas e sociais, à medida que tenta fazer uma transferência direta de renda e investir na qualificação e implementação de ações de emprego e renda.

As condicionalidades previstas, se bem acompanhadas, podem dar retornos positivos. Mas, para isso, faz-se necessário não só o controle e o repasse de recursos financeiros, mas também uma estreita parceria entre as instituições escolares, os centros de referência de assistência social e as unidades de saúde da família, todos voltados para o desenvolvimento e protagonismo das famílias que se encontram em estado de pobreza e de vulnerabilidade social.

REFERÊNCIAS

AGATTE, J. P. e ANTUNES, M. Condicionalidade de Educação do Programa Bolsa Família: concepção e organização do acompanhamento. In BRASIL, MDS, **Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate – N. 18 (2014)**. Resultados, avanços e desafios das condicionalidades de educação do Programa Bolsa Família (org. Daniel Ximenes).

ARROYO, Miguel. G. **Imagens quebradas** – trajetórias e tempos de alunos e mestres. 6a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. LEI 8742, de 07/12/1993 (LOAS) – Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742compilado.htm

BRASIL. Ministro de Estado da Educação e Ministro de Estado do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, **Portaria Interministerial MEC/MDS nº 3.789 de 17/11/2004** - Estabelece atribuições e normas para o cumprimento da Condicionalidade da Frequência Escolar no Programa Bolsa Família.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=250750&search=paraibaljoao-pessoa|infograficos:-informacoes-completas>. Acessado em 12 de julho de 2015.

BRASIL. **Lei Federal 8.069/1990** (Estatuto da Criança e do Adolescente). Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente, Porto Alegre/RS. Setembro de 2001. Tiragem de 20.000 Exemplares. 136 p.

BRASIL, **Lei Nº 10.836**, de 09 de janeiro de 2004. Institui o Programa Bolsa Família, 2004.

BRASIL, MDS/SENARC. **Decreto nº 8.232, de 30 de abril de 2014**. Edição extraordinária. <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/informes/informe-gestores/Informe,P20411,P20Reajuste,P20Bolsa.pdf.pagespeed.ce.mVVYjLSYKj.pdf>. Acessado em 23 de junho de 2016.

BRASIL, Casa Civil. Lei Nº 14.601, de 19 de junho de 2023. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/Lei/L14601.htm acesso em 20/05/24

CRAVEIRO, Clélia A. E XIMENES, Daniel de A. Dez anos do Programa Bolsa Família: Desafios e Perspectivas para a universalização da Educação Básica no Brasil. In. CAMPELLO, Tereza e NERI, Marcelo C. (org.) **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania**. Brasília: Ipea: 2013.

GHEDIN, Evandro (Et. Al). **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Liber Livro editora, 2008.

MONNERAT, Giselle L.; SOUZA, Rosimary G. Intersetorialidade e Políticas Sociais: um diálogo com a literatura atual. In: MONNERAT, Giselle L.; ALMEIDA, Ney T. & SOUZA, Rosimary G. **A intersectorialidade na agenda das Políticas sociais**. Campinas, SP: Papel Social, 2014.

PEREIRA-PEREIRA, Potyara A. **A assistente social na perspectiva dos direitos**: crítica aos padrões dominantes de proteção aos pobres no Brasil. Brasília: Thesaurus, 1996.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria I.; e LEITE, YOSHIE U. F. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liber Livro editora, 2008.

SILVA, Maria Ozanira S. e. (Coor.). **O Bolsa Família: Verso e Reverso**. Campinas, SP: Papel Social, 2016.

SILVA, Maria Ozanira Silva (coord.); LIMA, Valéria F. S. A. **Avaliando o Bolsa Família** – unificação, focalização e impactos. São Paulo: Cortez. 2010.

SILVA, Maria Ozanira S. e; YASBEK, Maria Carmelita; GIOVANNI, Geraldo di. **A Política social brasileira no Século XXI** – Prevalência dos programas de transferência de renda. 6ª ed. Revista e atualizada. São Paulo: Cortez, 2012.

1 1 1 1
0 1 0 0
0 1 0 0
0 0 1 0
0 0 1 1
0 0 1 1
0 0 1 1
0 1 0 1
0 1 0 1
1 1 1 0
1 1 1 0
1 0 0 1
1 0 0 1
0 1 0 1
0 1 0 0
1 1 1 0
1 1 1 0
1 0 0 0
1 0 0 0
0 1 0 1
0 1 0 1
1 1 1 1
1 1 1 0
1 1 1 0
0 1 0 0
0 0 1 0
0 0 1 0
0 1 0 1
1 1 1 1
1 0 0 1
0 1 0 1
1 1 1 0

DIDÁTICA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NOMEAR E REGISTRAR

Gillyane Dantas dos Santos
Maria Julia Carvalho de Melo

INTRODUÇÃO

A avaliação no contexto educacional é uma das áreas do processo pedagógico que mais demanda cuidados, sensibilidade e atenção. Segundo Luckesi (2018), o ato de avaliar é algo constitutivo do ser humano, a todo momento estamos observando, criando hipóteses, analisando e, portanto, avaliando.

Tratando em específico dos processos escolares, o ato avaliativo é um elemento chave para o planejamento, desenvolvimento e reflexão das ações pedagógicas desenvolvidas nos espaços educacionais. É importante salientar que esse processo de avaliar para o educador deve ser um elemento capaz de lhe permitir tomar decisões frente ao processo de ensino. Dessa forma, o ato de avaliar é uma atividade investigativa que intenciona revelar algo da realidade (Luckesi, 2011)

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência de um minicurso que tratou sobre avaliação na educação infantil para estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, e para professores que se sentissem interessados na discussão.

A proposta do minicurso desenvolvido pelas autoras esteve dentro da programação da VIII Semana de Humanidades da UEPB que congregou a socialização das atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas durante o ano de 2023 por estudantes e professores da instituição. Assim, tendo por objetivo discutir os princí-

pios avaliativos voltados para a educação infantil, nosso planejamento buscou o aprofundamento de conceitos e discussões que oportunizassem aos cursistas construir conhecimentos e ampliar o olhar acerca das concepções de avaliação, trazendo para o centro do debate as práticas avaliativas pensadas para crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

Enquanto professoras do Curso de Pedagogia, identificamos a necessidade da promoção de espaços formativos para dialogar acerca da avaliação como um processo analítico, reflexivo e sensível, sobretudo quando nos remetemos as formas de desenvolver a avaliação com bebês e crianças pequenas. Nesse sentido, as experiências relatadas no presente trabalho versam sobre as memórias construídas durante os dois dias em imersão no minicurso.

O texto, portanto, se organiza inicialmente a partir da discussão sobre avaliação enquanto ato investigativo que instrumentaliza a tomada de decisões (Luckesi, 2011; 2018) e enquanto elemento do planejamento das ações das instituições educativas (Freitas, 2009). Em um segundo momento, a especificidade da avaliação na educação infantil foi discutida a partir da necessidade de um olhar sensível e confiante nas possibilidades que as crianças apresentam (Hoffman, 2012). Posteriormente à discussão teórica, apresentou-se a experiência vivenciada nos dois dias de minicurso, sendo finalizada com algumas considerações sobre essa experiência e as contribuições para os participantes.

AValiação ENQUANTO TOMADA DE DECISÃO

O ato de avaliar, conforme dissemos, se configura como uma atividade investigativa que busca demonstrar algo da realidade, permitindo a tomada de decisões (Luckesi, 2011). A avaliação é, portanto, atividade humana porque observamos, julgamos e finalmente avaliamos. Segundo Luckesi (2018, p. 26) “a tudo aquilo que nos cerca – seja pela via do senso comum, seja pela via da investigação intencional – atribuímos qualidade a realidade que nos cerca, variando entre o positivo e o negativo”, dessa forma, a avaliação é uma atividade eminentemente humana porque lida com a complexidade de habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

No que se refere especificamente à avaliação educacional, esta precisa ser considerada a partir de sua dimensão política que diz respeito às relações de poder presentes nos processos avaliativos; a

dimensão epistemológica que trata sobre as bases teóricas que sustentam a elaboração e a implementação dos processos avaliativos de instituições e sujeitos; a dimensão axiológica referente à consideração de valores, crenças, costumes e hábitos da cultura da comunidade escolar; a dimensão situada que é construída pelos sujeitos da comunidade escolar, considerando sua cultura em relação com a cultura externa; a dimensão pedagógica que visa garantir que o processo avaliativo seja formativo.

Assim, a avaliação reúne um amálgama de dimensões e não pode ser reduzida a mensuração que se concentra apenas na atribuição de números ou valores aos fenômenos da educação e se direciona a quantificação de resultados. A avaliação abrange, portanto, um processo mais amplo de coleta e interpretação de informações objetivando melhorar os percursos educativos, envolvendo a coleta de dados variados, a análise reflexiva e a tomada de decisão informada. Diante disso, “não se pode esquecer que o *uso dos resultados* da investigação avaliativa é um ato do *gestor da ação*, que, no caso do ensino escolar, esse ato pertence ao professor em sala de aula” (Luckesi, 2018, p. 90, grifo do autor).

Quando se trata da avaliação da aprendizagem, esta é atividade integrada ao ensino que permite aos educadores obterem informações sobre o progresso dos alunos e ajustarem suas práticas de ensino a partir das necessidades educativas deles. Assim, segundo Mendez (2002, p. 87) “a avaliação é um ponto importante da prática do conhecimento e da implementação e do desenvolvimento do professor em seu exercício profissional”, possibilitando a ele desenvolver um planejamento orientado para garantir a aprendizagem daquilo que os estudantes não ainda não sabem.

Nesse caso, a avaliação precisa ter enquanto características a contextualização, a integralidade, a formação e a diversidade de instrumentos. Ou seja, a avaliação precisa estar associada ao contexto em que ela se desenvolve, partindo de um olhar holístico sobre os processos e os sujeitos que estão dentro do movimento avaliativo, considerando a formação que se pretende oferecer e articulando os instrumentos mais coerentes com os objetivos de ensino.

Ancoradas nessa concepção, reconhecemos que é na formação inicial que o professor adquire conhecimentos basilares para a construção da sua identidade profissional e, portanto, acumula recursos

da sua individualidade docente. Face a isto, ainda que se encontre semelhanças nas posturas docentes de muitos educadores, a sua ação, o seu olhar e suas escolhas expressam o que subjetivamente foi capaz de importar do seu processo formativo. Tais ações estão diretamente expressas nas suas atividades laborais ressaltando suas concepções frente ao processo de ensinar e de aprender. Para tanto,

importa estar ciente de que cada educador necessita apropriar-se das teorias científicas e pedagógicas necessárias à sua atuação profissional, como estar ciente de que seu modo de agir pedagogicamente é pessoal, intransferível, para além e, ao mesmo tempo, integrando as variadas abordagens teóricas disponíveis. (Luckesi, 2018, p. 226).

A ação, para que se caracterize intencional, exige a articulação de meios para que se chegue a uma finalidade conscientemente humana, ao contrário tornar-se-á involuntária e reflexa. Dito isso, as teorias relativas à educação e ao ensino só terão realmente funcionalidade no agir docente se estiverem integradas a sua ação, portanto, não basta ter conhecimento acumulado a respeito das teorias, é preciso que elas sejam associadas ao ato de transformar por meio da educação, e que sejam mobilizadas na atuação docente a partir das necessidades contextuais.

Para que a avaliação seja compreendida como uma crítica do percurso de uma ação, deve ser encarada como um subsídio para a tomada de novas decisões, ou seja, deve ser associada a um processo de diálogo, trabalho, análise, reflexão e ação. Partindo desse pressuposto, a avaliação se configura como uma ferramenta necessária à ação docente ao auxiliar no processo de construção de resultados previamente planejados, fundamentando decisões que devem ser tomadas (Luckesi, 2011). A avaliação, portanto, não é apêndice do processo didático-pedagógico, precisa estar articulada aos objetivos, conteúdos e metodologias de ensino em um movimento de circularidade, superando uma dimensão linear de sucessão de etapas onde a avaliação só acontece ao final do processo pedagógico (Freitas, 2009).

Estando para o professor como uma ferramenta de tomada de decisões, o ato de avaliar a aprendizagem pode ser por si só uma ação sensível, pois lida tanto com as ações de ensinar quanto com as de aprender. Luckesi (2011) estabelece a avaliação como um ato

de amor, aqui denominado de um ato sensível. Corroboramos com o autor ao compreender que a ação de avaliação sensível tem a característica de acolher e não de excluir. Por essa razão, questionamos uma avaliação que nega o conhecimento aos sujeitos através da reprovação e que concebe o conhecimento como moeda de troca, como mercadoria (Freitas, 2009), ou seja, uma avaliação que pede aos sujeitos para responderem ao que o professor quer em troca de uma nota que garantirá o acesso ao conhecimento do próximo ano. Dessa forma, compreendemos que uma escola inclusiva e universalizada vai demandar real acesso de todos a todos os conteúdos.

Face a isto, a avaliação como um ato sensível “tem por base acolher uma situação pura, então, ajuizar a qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança se necessário” (Luckesi, 2011, p. 205). Voltando a atenção ao processo de aprendizagem, essa ação se concretiza à medida em que o interesse avaliativo inclui os educandos no processo, sendo capaz de evidenciar condições a serem oferecidas na busca da identificação de caminhos para se obter melhores resultados na aprendizagem.

Para tanto, é importante ressaltar que funções precisam ser estabelecidas para que a avaliação de fato se configure como um ato sensível, a saber: a função de oportunizar a autocompreensão tanto do educador quanto do educando; a ação de motivar o crescimento e as relações entre os agentes do processo educativo; o interesse em aprofundar a aprendizagem; o objetivo de auxiliar a aprendizagem. É a partir dessas compreensões que a figura docente assume a função política da avaliação como ato de acolhimento, reflexão, ação e, portanto, sensível.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RECONHECIMENTO E ACOMPANHAMENTO DA INFÂNCIA

A construção das experiências vividas do âmbito da educação infantil exige que tenhamos um olhar atento, teórico-reflexivo quanto ao acompanhamento das crianças inseridas nesse processo. Todo o planejamento como uma marca do ato pedagógico, pensado intencionalmente para a construção de conhecimento e vivências na escola também perpassa pelo esforço avaliativo capaz de respeitar as indivi-

dualidades infantis e reconhecer os gradativos e sucessivos avanços em seu desenvolvimento integral.

Assim como o planejamento, a avaliação precisa estar associada a uma proposta de ensino, considerando as compreensões que se tem a respeito do processo educacional, da representação dos estudantes e dos elementos que constituem o ato pedagógico. Diante disso, em se tratando de avaliação na educação infantil, ela revela questões relacionadas à concepção de infância e criança e à finalidade social que assume a referida etapa da educação básica.

Compreende-se o desenvolvimento integral como um conceito que inclui os variados aspectos humanos, a saber: físico, cognitivo, afetivo, cultura, social, sendo esse desenvolvimento a finalidade principal da Educação Infantil (Brasil, 2013). Partindo disso, a ideia que permeia a sistematização das experiências e a averiguação dos avanços infantis deve seguir na mesma perspectiva, observando e validando a criança em sua integralidade, pelo que ela já é em detrimento daquilo que lhe falta (Sarmiento, 2009).

Observar, sistematizar informações, analisar o processo, questionar os planos, replanejar para agir novamente, são características necessárias no processo de avaliação mediadora em que o professor se coloca como agente facilitador do processo de ensino, considerando que dentro do processo de aprendizagem as crianças já trazem seus saberes, interesses e curiosidades. Diante disso, entende-se a criança com um sujeito ativo, histórico-cultural e de direitos (Brasil, 2013). Ao estabelecer essa compreensão que garante à criança uma historicidade, entende-se, portanto, que em seu processo de integração a instituição de ensino, sua história, vida, cultura e relações serão valorizadas antes que lhes sejam ofertadas experiências de conhecimentos que ampliem essas vivências.

Ainda de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, compreende-se o ato de avaliar nessa etapa como “acompanhamento do trabalho pedagógico e avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivos de seleção, promoção ou classificação” (Brasil, 2013, p. 95). Face a isto, entende-se que esse ato avaliativo deve levar o professor a refletir sobre dois importantes processos educacionais: o de ensino, relacionado ao seu trabalho, planejamento e desempenho didático; e ao de aprendizagem, rela-

cionado às diferentes formas como as crianças se dispõem a viver as experiências a elas ofertadas.

É importante frisar que esse processo de acompanhamento e avaliação deve acontecer sob uma ótica crítica e autorreflexiva, de modo que sejam observadas as brincadeiras e interações no cotidiano infantil; as diferentes estratégias utilizadas para ofertar o ensino; e as distintas formas de vivenciar as experiências, considerando as individualidades das infâncias que compõem o espaço da Educação Infantil. Dito isso, compreendemos que “avaliar não é julgar, mas acompanhar um processo de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com a intenção de favorecer ao máximo possível seu desenvolvimento” (Hoffman, 2012, p. 13).

Partindo dessa perspectiva, entendemos que avaliar também é um processo subjetivo que envolve as compreensões estabelecidas pela figura docente frente a criança. Envolve suas experiências passadas, suas concepções teóricas e suas aspirações em relação à realidade vivenciada. É importante que tal perspectiva também seja considerada, visto que os procedimentos avaliativos reverberam contextos diferentes e reflexões individualizadas sobre os processos educacionais desenvolvidos.

Além da observação individualizada e da reflexão acerca da prática docente, existem outras ações necessárias para categorizar o processo avaliativo na Educação Infantil, dentre elas citamos a sistematização das observações, em outras palavras, os registros que precisam compor a documentação pedagógica. Conforme já mencionado, o processo avaliativo na Educação Infantil não tem o interesse de selecionar, categorizar ou promover a criança de uma etapa a outra, mas tem o objetivo de se configurar como o registro sistemático da vida escolar da criança. Isso implica dizer que, dentre as ações avaliativas, o registro se configura como o espaço onde as observações feitas são descritas intencionando sistematizar o percurso da criança no âmbito educacional (Ostetto, 2017): seus processos, suas interações, seus avanços e mais informações importantes para apontar as vivências estabelecidas nas salas referências da infância.

O registro enquanto documentação pedagógica pressupõe a construção de constantes oportunidades de aprendizado profissional por viabilizar ao professor encontros com a sua própria prática através

da reflexão, entrelaçando-a com as teorias que fundamentam o trabalho educativo com crianças. Assim,

para professores e professoras, escrever sobre seu trabalho pedagógico é fundamental, pois significa contar sua história, traçar sua trajetória, comunicar certezas e incertezas, refletir sobre sua prática na relação com meninos e meninas no cotidiano educativo. Nesse processo, ao elegerem as importâncias do vivido que serão registradas, deixam suas marcas. (Garcia; Abreu, 2017, p. 77).

Avaliar como um ato político, subjetivo e narrativo viabiliza uma constante consulta a si, a sua prática, bem como, aos seus interesses em meio as vivências educacionais. Jussara Hoffmann (2012) destaca que ao avaliar, os professores precisam considerar as diversidades das múltiplas infâncias, as especificidades das crianças que fazem delas únicas em suas experiências. Ou seja, “a permanente curiosidade dos professores sobre as crianças é a premissa básica da avaliação em Educação Infantil, e não a intenção de julgar como positivo ou negativo o que uma criança é ou não capaz de fazer ou aprender.” (Hoffmann, 2012, p. 25).

Diante disso, é importante considerar que um dos pressupostos básicos dessa prática é, justamente, o seu caráter investigativo e mediador, não constativo. Por isso, a figura docente acompanha o processo educacional com vistas a criar condições favoráveis ao desenvolvimento integral da criança e, portanto, registrar como ocorreu esse processo nas suas diversas formas de experienciar o cotidiano.

Nesse transcurso entre observar e nomear (Ostetto, 2017), existem inúmeras formas de registrar e documentar a avaliação na Educação Infantil, entre elas podemos citar: fichas de registros; relatórios bimestrais ou semestrais; portfólios com atividades; registros fotográficos; entre outras técnicas. Entretanto, ao mesmo tempo, em que é importante conhecer as normas de cada tipo de registro, é igualmente necessário se colocar diante das seguintes inquietações: o que registrar? Como registrar? Para quê registrar? O registro do cotidiano pedagógico evidencia as miudezas e grandiosidades vividas na escola, desde interações, gostos, sons, gestos, portanto, desenvolver a sensibilidade ocular é uma das características docentes para quem atua com crianças.

Para tanto, é necessário que se aprimorem os olhares destinados às crianças, observando-as em suas concretudes, complexidades e fluidez. Partindo dessa premissa, as avaliações, observações, registros e documentações precisam tornar cada vez mais evidente e visível as vivências infantis nos espaços escolares, suas interações, momentos de concentração, brincadeiras, apreensões, interesses e curiosidades. Assim, a criança passa a ser vista pelo que já tem, não pelo que lhe falta construir, adquirir ou aprender. A valorização das suas singularidades proporciona elementos inusitados ao planejamento, fugindo das experiências centradas no cumprimento de um rol de atividades preestabelecidas que traçam para onde ir sem dimensionar como ir ou com quem se caminha (Ostetto, 2000).

A avaliação como um acompanhamento sensível e reflexivo se caracteriza como um processo capaz de oportunizar às crianças vivências significativas que ofereçam também ao professor elementos para observar a forma como elas interagem, como elas reagem aos desafios, às vivências espontâneas, os momentos direcionados, à autonomia, enfim, às diferentes formas de ser e estar no ambiente educacional. Tais situações possibilitam ao professor se distanciar do modelo de controle e julgamento e se aproximar do acompanhamento infantil.

Para tanto, demonstra Jussara Hoffmann (2012), é preciso exercitar o olhar, reaprender a olhar. Com essa observação contínua

o professor irá conhecer e compreender cada criança, suas perguntas, suas reações diante de situações, hábitos de alimentação, brincadeiras realizadas. Diariamente irá anotar, registrar fatos e situações que lhe chamam atenção, o que as crianças lhe revelam, o que sua percepção consegue abarcar [...]. Recomendo, aos professores terem sempre à mão um bloco pequeno, páginas descartáveis, para registrar, sob forma de bilhetes, observações sobre as crianças. Essas "notas" serão identificadas com data e nome delas, arquivadas para cada uma. (Hoffmann, 2012, p. 64, grifo da autora).

Face ao exposto, ao elaborar uma avaliação seguindo os pressupostos apresentados, o professor reúne dados e reflexões tanto sobre as crianças quanto sobre as ações educativas desenvolvidas por ele. Tal reunião de elementos oportuniza-o rever o contexto vivido, identificar novos procedimentos didáticos e ampliar o olhar que se tem com as

crianças. Trata-se, portanto, de um processo que atravessa as relações estabelecidas na sala de referência e contribui para que diante de uma visão global sobre cada criança, sejam reconhecidos os processos reais que alicerçam a prática docente.

EXPERIÊNCIA FORMATIVA COM ESTUDANTES DE PEDAGOGIA: REFLEXÃO SOBRE AS POSSIBILIDADES DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nos dias 08 a 10 de novembro de 2023, ocorreu no Centro de Humanidades, UEPB/Campus III, a VIII Semana Regional de Humanidades: a formação humana em tempos de tecnologização. Para este evento, oferecemos um minicurso que recebeu o título de: “Avaliação na Educação Infantil: nomear e registrar”, com o objetivo de discutir os princípios avaliativos voltados para a Educação Infantil. Este curso voltou-se para estudantes do Curso de Pedagogia, bem como professores atuantes no referido nível de ensino. Entretanto, estiveram presentes apenas estudantes do curso de Pedagogia da instituição.

O minicurso foi desenvolvido em duas manhãs, de modo que no primeiro dia tratamos sobre os principais conceitos e apropriações acerca da avaliação de um modo global, evidenciando que para praticar atos avaliativos se faz necessário entender a epistemologia que os sustentam, bem como os passos metodológicos para sua construção (Luckesi, 2011).

Assim, por meio do estabelecimento do diálogo, evidenciamos nossas concepções sobre avaliação e questionamos as concepções dos estudantes, demonstrando as diferenças entre avaliar e mensurar. Muito embora a medida possa ser o momento inicial da avaliação, o ato avaliativo não se encerra na mensuração, por se constituir como um conjunto de atividades formais e sistemáticas que nos levam a construir um juízo de valor e por se basear na *expertise* de alguém (Sordj; Lüdke, 2009).

A partir do debate inicial, discorremos ao mesmo tempo, com a leitura de imagens que se articulam com a discussão. A intenção era que os participantes do minicurso pudessem ampliar o olhar dirigido às crianças e à prática avaliativa desenvolvida na educação delas.

Com a leitura de imagens, passamos a apresentar trechos de filmes em que poderíamos analisar práticas de avaliação sendo desen-

volvidas e identificar as concepções de avaliação que embasavam essas práticas. Nossa pretensão era demonstrar que a preocupação com a operacionalização dos atos avaliativos é importante, ou seja, é necessária a aprendizagem sobre os diferentes instrumentos de avaliação, entretanto é preciso mais do que isso entender que as concepções que embasam as práticas avaliativas vão determinar como a avaliação vai se desenvolver, suas finalidades, seus objetivos. Assim, refletimos sobre trechos dos filmes “Escritores da Liberdade” e “A creche do papai”. As análises desses filmes foram realizadas coletivamente, buscando evidenciar a avaliação “como uma estratégia organizadora dos múltiplos olhares e ações sobre a realidade, na perspectiva de produzir melhorias” (Sordi; Lüdke, 2009, p. 316).

Desse modo, com a análise teoricamente orientada de imagens e vídeos construímos uma discussão acerca dos pressupostos avaliativos, sobretudo, no processo educacional. Os participantes do minicurso se engajaram no debate, mas as perguntas sobre como avaliar na educação infantil permaneciam, havia uma ânsia por definir quais instrumentos avaliativos utilizar nessa etapa de ensino, ou seja, a questão central parecia continuar sendo os instrumentos avaliativos. Isso demonstrou que o trabalho no segundo dia de minicurso precisaria atentar para a apresentação dos instrumentos articulada ainda com as concepções de infância e de avaliação, intencionando demarcar que o foco na instrumentalização das práticas avaliativas pode minimizar sua natureza educativa e formativa, bem como seu caráter transformador quando desvinculadas dos significados políticos, epistemológicos e pedagógicos da avaliação

Desse modo, compreendemos que a avaliação é uma das etapas essenciais para o acompanhamento dos processos que envolvem o desenvolvimento de habilidades e aprendizagem no âmbito da educação formal. Dentro das salas de aula, esse processo ocorre em consonância com as compreensões e escolhas que os docentes estabelecem a partir do seu processo formativo e profissional. É preciso, portanto, que tenhamos mais condições para ampliar essa discussão e essas compreensões. Sendo necessária nos diferentes níveis da educação básica, na Educação Infantil essa necessidade não se extingue. Apesar disto, essa é ainda uma das grandes dificuldades apresentadas nos discursos, principalmente, quanto às formas de desenvolver a avaliação com bebês e crianças pequenas.

Diante disso, no segundo dia, nos detivemos a dialogar acerca da adequação daqueles pressupostos nas práticas da Educação Infantil. Iniciamos o encontro apresentando a música “Oito anos”, de Adriana Calcanhotto, objetivando a aproximação com a infância, desenvolvendo um olhar sensível sobre ela e as culturas que são produzidas e compartilhadas pelas crianças quando estão juntas (Haddad; Mendonça, 2015).

Posteriormente, passamos a tratar sobre a documentação pedagógica enquanto possibilidade tanto das crianças quanto dos educadores, de construção de memória, registrada em diferentes suportes, permitindo refletir sobre os processos vividos por ambos; revisitar falas e ações e construir novos significados sobre elas (Ceron; Junqueira Filho, 2017).

Assim, foram apresentadas as fichas e relatórios descritivos, os diários de aula como “um suporte de memória em que se realizam reflexões sistemáticas, onde o professor conversa consigo, faz anotações, encaminhamentos, avalia atividades realizadas, documenta o percurso de sua turma” (Magalhães; Marincek *apud* Ceron; Junqueira Filho, 2017, p. 214). Também foi destacado o portfólio como instrumento que reúne “amostras dos trabalhos dos alunos durante um certo período de tempo, mostrando seu progresso por meio de produções variadas” (Villas Boas, 2004, p. 169), salientando que as amostragens de atividades apresentadas devem passar pelo olhar atento do professor, para junto às crianças possibilitar meios de compreensão clara das mensagens apontadas em meio as diferentes linguagens trabalhadas.

Além desses instrumentos avaliativos foram apresentados ainda os registros digitais, tais como imagens, vídeos e fotografias que oportunizam a releitura das ações das crianças, permitindo que se olhe para o texto imagético por diversas vezes, em diferentes ordens e momentos, e se possibilite a produção de diversas interpretações (Kramer, 2002). Consideramos, portanto, que as imagens podem facilitar as descrições e análises das ações das crianças, viabilizando que outras pessoas também acessem a essas ações e reflitam sobre elas (Ceron; Junqueira Filho, 2017).

Como atividade prática, propusemos a análise de uma cena do documentário francês “Ser e ter” que demonstrava a intervenção de um professor com crianças pequenas no ensino da língua escrita. A partir dessa cena, os participantes do minicurso precisariam construir

sua própria ficha de registro descrevendo e analisando o que foi dito e feito, tornando “o trabalho pedagógico concreto e visível” (Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p. 194).

Dessa forma, utilizando vídeos, músicas e imagens construímos um diálogo mais dinâmico e participativo, estabelecendo uma relação com a construção teórica acerca das características da avaliação na educação infantil, apontando para alguns exemplos de tipos de registros que poderiam ser utilizados de maneira sensível e reflexiva.

A atividade gerou euforia e entusiasmo por parte da turma participante, algumas estudantes que já desenvolviam atividades docentes em escolas da região tiveram a oportunidade de refletir e construir outras formas de observar e registrar momentos vividos com crianças. Outras cursistas estavam diante da primeira oportunidade de analisar ações cotidianas da prática docente.

Dessa forma, consideramos que a atividade proposta atendeu ao objetivo de fomentar momentos para o desenvolvimento efetivo dos conhecimentos construídos através de uma ação concreta. No momento da socialização, percebemos de maneira clara o necessário exercício de desconstrução de perspectivas e olhares frente a educação infantil e as relações nela estabelecidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões aqui empreendidas, partimos da compreensão de que a avaliação é umas das etapas essenciais para o acompanhamento dos processos que envolvem o desenvolvimento de habilidades e aprendizagem no âmbito da educação formal. Dentro das salas de aula, esse processo ocorre em consonância com as compreensões e escolhas que os docentes estabelecem a partir do seu processo formativo e profissional. Sendo necessária nos diferentes níveis da educação básica, na educação infantil essa necessidade não se extingue.

No desenvolvimento do minicurso, consideramos que as participações foram bem significativas, embora o minicurso tenha sido composto por um público predominantemente de estudantes do Curso de Pedagogia da UEPB/Campus III, o que demarca a necessidade de maior articulação com os professores da rede municipal de Guarabira, cidade onde a instituição está localizada. Verificamos que algumas

das estudantes cursavam o componente curricular de Fundamentos da Educação Infantil, o que as possibilitaria ampliar os conhecimentos construídos sobre a área. Pudemos contar também com a presença de estudantes que estavam em desenvolvimento do Estágio Supervisionado, cursando componentes como Didática e algumas até que estavam na fase final do curso.

Muitos são os interesses destinados ao conhecimento acerca da operacionalização do processo de avaliação na educação infantil, visto que esta é a etapa que olha para a criança como um sujeito integral que deve ser compreendida na sua dimensão holística, sem compartimentação. Para tanto, é preciso que os espaços para diálogos e construção de conhecimento sobre as infâncias e as interferências escolares na construção identitária da criança sejam ampliados, pois muito sabe-se sobre a produção de relatórios descritivos e coletivos, mas pouco ainda se caminha nos rumos das avaliações sensíveis, individuais e reflexivas.

Se os procedimentos avaliativos são forjados pelos saberes e posturas subjetiva dos avaliadores, é preciso que esses conhecimentos se estendam para que os professores e/ou futuros professores aprendam que avaliar é envolver-se por inteiro. Em vista disso, é preciso que sejam oportunizados espaços de autoavaliação, desconstrução de olhares para construção de novas perspectivas (Hoffmann, 2012).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.** Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CERON, Liliane; JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Registro e documentação pedagógica na Educação Infantil. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (Orgs.). Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil. Porto Alegre: Evangraf, 2017. p. 188-202.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2003

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação Educacional**: Caminhando pela contramão. 2ª Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes. 2009.

GARCIA, Lilian; ABREU, Krysthinna Franco Sepúlveda de. Registro e documentação pedagógica como projeto de formação docente. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Registros na Educação Infantil**: pesquisa e prática pedagógica. São Paulo: Papyrus Editora, 2017.

HADDAD, Lenira; SANTOS, Luana Maria Moreira dos. Não, não mate a bruxa! Ela é nossa amiguinha!: entrada, aceitação e participação na cultura de pares em uma experiência de estágio supervisionado em educação infantil. **Poiésis – Revista de Pós-Graduação em Educação**, v. 9, n.15, 2015.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **A avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em Educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Registros na Educação Infantil**: pesquisa e prática pedagógica. São Paulo: Papyrus Editora, 2017.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. São Paulo: Papyrus, 2000.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LÜDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: Aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, 2009.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2004.

A EJA NÃO É UM “FAZ DE CONTA”: A EXPERIÊNCIA DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS SUAS IMPLICAÇÕES NA SAÚDE MENTAL DAS PROFESSORAS DO MUNICÍPIO DE SERTÃOZINHO-PB

Mariane Barbosa Da Silva
Joana Dar’k Costa

INTRODUÇÃO

A precarização das condições trabalhistas decorre da emergência da estrutura neoliberal no mundo do trabalho no século XXI. A reconfiguração da organização do trabalho na contemporaneidade é marcada pelo desmonte dos coletivos, pelo excesso da carga de trabalho e pela instabilidade salarial, vinculada a contratos temporários com a flexibilização dos direitos trabalhistas prescritos por lei. Essa nova realidade transformou os modos de ser e trabalhar, deteriorando as relações interpessoais, ao estabelecer o individualismo exacerbado em detrimento da solidariedade coletiva entre os sujeitos (Araújo et al ,2022,p. 388).

À vista disso, as mudanças da reforma neoliberal também atingiram o âmbito educacional. No trabalho docente, por exemplo, as professoras são desafiadas a ministrarem e a elaborarem as suas aulas frente a um quadro crescente de desvalorização social do seu trabalho, refletindo na constante desqualificação dessa atividade profissional marcada pelos baixos salários, pela efetivação de contratos temporários e pela perda de autonomia.

Desse modo, o presente artigo tem como objetivo geral, analisar as implicações do processo de trabalho da Educação de Jovens e

Adultos (EJA) na saúde mental e na subjetividade das professoras, as quais atuam nas escolas públicas do município de Sertãozinho-PB¹⁰. O interesse por essa modalidade de ensino surgiu, ao percebermos a ausência de estudos científicos que investigassem a saúde psíquica dos professores da EJA. Para isso, buscamos analisar e compreender as vivências de prazer, sofrimento e as mobilizações investidas pelas professoras para ultrapassar os desafios emergidos cotidianamente.

Como aporte teórico, a pesquisa foi embasada na Psicodinâmica do Trabalho, com base nos estudos realizados pelo médico psiquiatra francês, Christopher Dejours. Logo, o estudo evidenciou que, mediante uma mobilização cognitiva, afetiva e corporal, as/os professoras/os da EJA investem as suas energias e criatividade para reformular as práticas de ensino-aprendizagem, construir recursos para driblar as defasagens no trabalho de forma que vivenciam alegrias e dissabores na prática docente.

A DOCÊNCIA NA EJA: INTELIGÊNCIA ASTUCIOSA E MOBILIZAÇÃO SUBJETIVA

A partir da Lei nº 9.394/1996 das Diretrizes de Base da Educação (LDB), a Educação de Jovens e Adultos é definida como práticas educacionais direcionadas aos cidadãos, jovens e adultos que não acessaram o ensino fundamental e médio na idade predeterminada. Entretanto, a lei não determinou ações necessárias para sua execução adequada, embora o artigo 205 da Constituição de 1988 garantisse e estabelecesse a universalização da educação para todos. Os professores, estudantes e a comunidade escolar, lutaram para reivindicar o direito à EJA e ações governamentais para a sua manutenção de forma efetiva.

Concernente a isso, Freire e Carneiro (2015) argumentam que apenas a partir de medidas posteriores, fundamentou-se a permanência do ensino aos jovens e adultos, como a instauração do documento base do PROEJA, a Emenda Constitucional nº 53/2006, a qual criou

10 Esta pesquisa foi realizada a partir de um projeto de Iniciação Científica-PIBIC/CNPQ/UEPB, tendo o seu início em agosto de 2022, perpassando até o ano de 2023. Durante a pesquisa, entrevistamos dez professores, tanto do ensino fundamental I quanto do Fundamental II, em que nove eram mulheres. Nesse viés, optamos, ao longo do estudo, referir-nos aos docentes no feminino. Para preservar as suas identidades, designamos nomes fictícios a cada uma.

o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), integrando a EJA na contabilização das matrículas e na distribuição de recursos. Além disso, também foi criada a Emenda nº 59/2009 que fixou obrigatoriedade escolar “[...] na faixa considerada regular assegurando inclusive oferta gratuita para todos aqueles que não tiveram acesso na idade própria” (Freire; Carneiro, 2015, p. 5-6).

O breve histórico da Educação de Jovens e Adultos contribui para que o percurso a essa modalidade educativa, torne-se um direito garantido e efetivado pelo Governo Federal. Seguindo esse viés, as professoras da EJA do município de Sertãozinho/PB enfrentam, no contexto escolar, um público heterogêneo, distintas faixas etárias e motivações para estar na escola, além da constante evasão escolar do aluno e da ausência do apoio didático do livro, em que a sua última distribuição foi realizada em 2014 e o lançamento do novo edital, no final de 2023; um fato que escancara o descaso com o processo de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.

Com base no pensamento de Dejours (1993), podemos inferir que os desafios emergidos no ambiente escolar direcionam as professoras a se reinventarem, a fim de superarem as limitações na prática docente. Disso resulta que elas mobilizam a sua criatividade e potencialidade para lidarem com as situações cotidianas, enquanto os direitos dessa classe, por sua vez, não são materializados e as condições de trabalho não são adequadas.

Essa luta corpo a corpo com o real trabalho, desenvolve nas educadoras uma inteligência prática/astuciosa em relação à realidade da EJA. Segundo Dejours (2004), a inteligência astuciosa são as aptidões cognitivas, corpóreas e afetivas construídas a partir do enfrentamento de situações inesperadas e obstáculos impostos. Ou seja, é uma inteligência do corpo, do sentir, do experienciar, uma mobilização subjetiva, carregada de histórias, projetos e vivências particulares, que faz parte desse drama durante o trabalhar para resistir às conjunturas desfavoráveis nos lugares de trabalho.

As professoras, objetivando resgatar o interesse do alunado pelo conhecimento construído dentro da escola, promovem dinâmicas, fabricam jogos para o ensino de português e de matemática, projetam aulas interdisciplinares, além de recursos pedagógicos em conjunto a colegas de profissão. Diante dessa mobilização, ao depararem-se

com a sala vazia e a saída do aluno da escola, as professoras relatam uma profunda frustração e tristeza, ao relatarem que:

Quando a gente faz de tudo, né? Pesquisa, senta, às vezes compra até material... (...) E quando a gente faz tudo e chega na sala, depara-se com a situação que não tem aluno naquele dia, aí você planejou toda a sua aula e não conseguiu dar, a gente se sente triste, né? Dá um vazio, porque você planejou tanto e quando chega o aluno não está para assistir, às vezes se tiver um jogo no ginásio eles ficam lá, um evento na praça, ficam lá (Clara, 2023).

Em razão disso, as educadoras da EJA se mobilizam no sentido de produzirem novos modos de ser e de viver à docência, reinventando a prática pedagógica na medida em que expressam força e resistência diante da evasão escolar.

Por conseguinte, esse movimento de recriar a realidade da sala de aula, incorpora a expansão da dimensão afetiva das professoras. Isso porque os educandos da EJA expressam inseguranças em relação ao seu retorno à sala de aula, apresentam uma baixa autoestima e desmotivação no processo de aprendizagem.

No regresso ao ambiente escolar, trazem consigo uma bagagem de experiências, de sentimentos contraditórios acerca da educação. Por outro lado, os docentes, com a sua sensibilidade, promovem um espaço de escuta e troca de vivências, contribuindo para a desconstrução dos medos e ansiedades do alunado. No tocante a isso, as professoras desmantelam a percepção nociva dos educandos em relação à escola, resignificando as suas experiências traumáticas ao acolherem cada um com a sua particularidade.

Desse modo, é notória a expansão de exigências vinculadas ao fazer docente na EJA, por meio de uma experiência com a tripla jornada de trabalho, a qual supera a atividade de estudar, elaborar e ministrar as disciplinas, incorporando a dinâmica do convencer e manter o discente dentro da escola.

AS “DORES E DELÍCIAS” DE SER PROFESSOR DA EJA

De acordo com Dejours (1993), o trabalho apresenta-se como agente propulsor de saúde, ao florescer a identidade subjetiva e cole-

tiva do ser humano, valorizando as suas capacidades inventivas e a suas contribuições na atividade executada. Para tanto, a necessidade de mobilização do sujeito não anula a responsabilidade da organização do trabalho na construção de um espaço de autonomia, com o intuito de possibilitar o livre exercício da criatividade e reconhecer simbólica e materialmente o trabalho do professor.

O reconhecimento exerce um papel preponderante para a transformação das dores no trabalho, em alegrias e prazeres. Segundo Dejours (2004) a identidade social é construída nos espaços em que o trabalhador, ao contribuir, encontra a retribuição simbolizada pelo reconhecimento proferido pela gestão e direção escolar, pelos colegas professores e alunos.

Na realidade do trabalho docente na EJA, percebe-se uma desvalorização salarial, em que as professoras do ensino fundamental I recebem apenas um salário mínimo durante nove meses anuais, atravessando um período de três a quatro meses (dezembro a março) com a remissão desse contrato e, conseqüentemente, a ausência de renda, o que, na realidade dessas educadoras, o salário é a principal fonte de renda familiar. Em função disso:

É horrível, horrível. Eu tenho que me virar, como eu digo a você, sempre faço outras coisas por fora para complementar a renda de dentro de casa. Assim, quando o marido está trabalhando já ajuda, mas quando o marido não está? Eu passei, a gente ficou desempregado desde dezembro, a gente começou a ensinar no final de fevereiro para receber no final de março, eu passei quase quatro meses sem receber um real para dentro de casa. (...) A gente fica frustrado, né? Dá aquelas frustrações na gente [...] (Suzani, 2023).

A maioria das professoras são vinculadas através de contratos temporários bienais. A Secretaria de Educação municipal estabelece uma quantidade específica de alunos, tanto para serem matriculados nas escolas rurais, quanto nas urbanas, na modalidade da educação noturna, de quinze (15) a vinte (20) alunos no ensino fundamental I. Além disso, os contratos são renovados, apenas quando as professoras desse nível de ensino, responsabilizadas pelo processo de procura de novas matrículas, alcançam a meta municipal. Conseqüentemente, essas profissionais da educação expressam medo e

ansiedade ao não conseguirem novas matrículas e perderem o seu emprego, visto que:

A cada ano que vai passando vai ficando mais difícil, porque tem uns que não podem ser mais matriculados, aí você vai ter que procurar novos alunos. Aí tem muita gente trabalhando na EJA, aí você tem que... se dividir, para tanto para você quanto para seus colegas de trabalho conseguirem alunos. É muito difícil (...) quando vai chegando o final do ano a gente já fica pensando, “ai, meu Deus, será que no próximo vai dar certo? Será que eu vou conseguir?” Do início até o fim, enquanto não iniciar de novo e você vê que deu tudo certo, fica com essa angústia. É muito ruim (Franciele, 2023).

Diante de um cenário de instabilidade, as professoras alegaram como fonte de prazer na profissão, a valorização simbólica dos alunos e dos colegas docentes. Em adição, as professoras apontam que as relações de solidariedade, confiança e cooperação estabelecidas entre os professores e a direção, minimizam a carga psíquica diante dos percalços no trabalho. Na relação com o alunado, são acolhidas e elogiadas, expressando o sentimento de realização ao serem reconhecidas pela habilidade de ensinarem a ler e a escrever, pela capacidade de despertarem interesse dos alunos pelo aprendizado.

Em última análise, Dejours (2004) ressalta que o prazer e o sofrimento não se anulam e nem se cruzam, convivem lado a lado no ambiente de trabalho. Enquanto a redução salarial e a evasão escolar, são as principais fontes de sofrimento. Assim, é no reconhecimento proferido pelo educando e o corpo escolar, que as professoras constroem sentido e o sentimento de relevância em relação ao seu trabalho. Dessa forma, “O trabalho não é apenas um teatro aberto ao investimento subjetivo, ele é também um espaço de construção do sentido, da conquista da identidade, da continuidade e historicização do sujeito” (Dejours; Abdouchelii, 1994, p. 43).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou lançar luz às interrelações do processo de trabalho docente na saúde mental das professoras na Educação de Jovens e Adultos das escolas públicas do município de Sertãozinho-PB. À vista disso, trabalhar transcende a produção, é um

espaço de construção de identidades, mentalidades e perspectivas de mundo, um lugar de transformação de si. As situações no trabalho ressoam na vida particular de cada professor, na sua autoestima e na relação com o outro, enquanto a inteligência astuciosa e a criatividade emanadas pelos docentes da EJA, exibem as formas pelas quais suas potencialidades intelectuais e corpóreas são evocadas para driblar as condições precárias de trabalho.

Para reflorestar a saúde no trabalho docente, é necessário desconstruir o projeto neoliberal de trabalho precário, a fim de produzir diferentes formas de trabalhar, construir distintos modos de “andar” a vida. Nesse sentido, “[...] a saúde é sempre coletiva, é muito mais que os sistemas de monoculturas sociais e culturais, que só veem um caminho, uma verdade, uma vida possível” (Longhini, 2023, p.13).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Hugo Lima *et al.* O estado neoliberal e a precarização do trabalho docente. *In*: CASTRO, Paula Almeida de *et al.* **Escola em tempos de conexões**. 3. ed. Campina Grande: Realize Editora, 2022.

DEJOURS, Christophe. **Da psicopatologia a psicodinâmica do trabalho**. *In*: LANCMAN, Selma; SZNELWAR, Laerte Idal (Orgs). Tradução de Frank Soundant. Editora: Fiocruz, Brasília, 2004.

DEJOURS, Christophe. Por um Trabalho, Fator de Equilíbrio. *In*: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, 33(3): 98-1104 Mai./Junho, 1993.

DEJOURS, Christophe.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 1994.

FREIRE, Poliana Cristina Mendonça; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. Reflexões sobre a educação de jovens e adultos: contradições e possibilidades. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 10, p. 34–43, 2016. DOI: 10.15628/rbept.2016.3469. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3469>. Acesso em: 12 abr. 2024.

LONGHINI, Geni Daniela Núñez. Perspectivas indígenas antirracistas sobre o etnogenocídio: contribuições para o reflorestamento do imaginário. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis/Sc, v. 35, p. 01-15, set. 2023. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2023v35e277101>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/FybYypjXJRvxDJFHd4vSv9j/>. Acesso em: 12 abr. 2024.

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA MULHER EM “ROSA MARIA ROSA”, DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Alcidema Santos da Silva
Maria Suely da Costa

INTRODUÇÃO

O ensino da literatura afro-brasileira no contexto da educação básica, conforme orienta a lei 10.639/03, constitui-se em um instrumento de formação e transformação social, isso porque o povo negro sempre foi um “ícone” presente na história brasileira, desde os primórdios do período escravagista nacional. Sendo assim, não há como se realizar uma leitura da representação social da mulher negra, sem compreender sua importância e participação no percurso histórico brasileiro, o que pode ser feito via literatura.

Segundo Paulo Freire (1980, p. 20), “a educação deve preparar, ao mesmo tempo, para o juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho”. Nesse sentido, a formação humanizadora é praticada na escola quando o ser humano é preparado para a vida e para fazer suas próprias escolhas.

Sendo assim, a escola, por meio da leitura literária, tem o dever de atentar para a função formadora da literatura no sentido de que esta “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Candido, 2004, p. 180). Segundo este autor, por seu caráter contraditório e questionador da própria natureza humana, a literatura humaniza, uma vez que nos mostra as faces do bem e do mal dessa natureza, permitindo-nos refletir e compreender conscientemente ambos os lados.

Ao traçar o percurso do negro na literatura brasileira, Proença Filho (2004) observa ser o negro ora representado como objeto, numa visão distanciada, ora como sujeito, numa atitude comprometida. Movimento este a demonstrar que a imagem do negro esteve, por muito tempo, associada a preconceitos e estereótipos, e só mais recentemente a literatura de autoria negra enaltece a cultura e a identidade afro-brasileiras, por meio de uma produção literária de autoria negra (Duarte, 2005, 2011; Lima, 2020).

Pela literatura, “autores/as negros/as, podem elaborar dizeres e contraditos e, ao mesmo tempo, recriar seus contextos de enunciação” (Silva, 2011, p. 96). Os primeiros registros da literatura de autoria negra no Brasil datam do início do século XIX. Porém, somente a partir das últimas décadas do século XX ganharam força no país, destacando-se nesse contexto a autoria feminina, a exemplo de Ana Maria Gonçalves, Lívia Natália, Jarid Arrais, Cristiane Sobral, Conceição Evaristo, dentre outras.

Se antes vemos uma literatura presa a uma visão negativa do negro, aos leitores contemporâneos, vemos como motivo literário, as ideias de negritude. Assim, tem-se a importância de estudos que contemplem obras literárias a apontar para as inúmeras dimensões que eles carregam. A narrativa “Rosa Maria Rosa”, de Conceição Evaristo, presente na antologia *Histórias de leves enganos e parencas*, publicada em 2016, possibilita uma leitura com o foco para o protagonismo da mulher negra no sentido de construir uma percepção crítica sobre a representação do feminino no contexto social.

Do ponto de vista teórico, este estudo se fundamenta nos apontamentos Candido (2004), Duarte (2005, 2011), Cosson (2014), Freire (1980), Kleiman (1989), Moscovici (2005), Shilling (1991) entre outros. Do ponto de vista metodológico, apresentamos uma proposta didática utilizando a sequência básica de Rildo Cosson e os resultados esperados.

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA MULHER NO CONTO “ROSA MARIA ROSA”

As representações sociais são resultantes das relações estabelecidas entre os que operam o meio social, cujas marcas de subjetividades são legitimadas e difundidas. Conforme aponta Moscovici (2005,

p. 35), “nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura”. Assim, estamos envolvidos em imagens, linguagem ou cultura que são impostos por representações.

Historicamente, a representativa questão da identidade coletiva das mulheres negras carrega um viés marcado por representações preconceituosas que tendem a inferiorizá-las, colocando-as à mercê de funções subutilizadas na sociedade. É fato que:

Essas mulheres descendem de lutas históricas e ancestrais por liberdade, desde as senzalas até a atual escravidão moderna que em pleno século XXI necessita de combate às desigualdades de oportunidades perante o sexo, raça e classe e de reconhecimento da existência da exclusão social, do racismo e da falta de políticas públicas para combater a todo e qualquer tipo de violência e discriminação (Neves; Brito, 2023, p.30).

Contudo, o papel da mulher desenvolve-se em função de atravessamentos sócio-históricos, sendo modelado e modificado em função do contexto. A construção de uma identidade positiva é um processo gradativo. Assim, a condição identitária das mulheres negras estão relacionadas às formas pelas quais se auto reconhecem e se constituem na relação entre o eu-outro-social.

O conto contemporâneo “Rosa Maria Rosa” de Conceição Evaristo, importante expoente da literatura afro-brasileira, traz uma representação social da mulher negra a partir de uma narrativa marcada por memórias e vivências do cotidiano, gerando uma interrupção frente à realidade que se impõe.

No que tange os elementos básicos do referido conto, este possui um narrador não-personagem, que apenas sabe o que se passou e se preocupa em mostrar tal fato ao leitor, porém, sem fornecer muitas informações acerca da personagem Rosa. Está descrita como uma mulher linda, mas que “parecia ter um problema” em não corresponder ao abraço, ao toque ou ao afago de outra pessoa:

A moça murchava toda quando mãos estendidas vinham a procura dela. Nunca correspondia ao gesto de busca da outra pessoa. Não se entregava. Mantinha os braços cruzados como *grades de ferro* sobre o próprio corpo, *com as mãos fechadas*, postava-se ereta. Nenhum movi-

mento de rosto era perceptível. Nem um leve piscar de olhos indicava o acolhimento da oferta que o outro corpo lhe oferecia (Evaristo, 2016, p. 17)

Observamos, a partir desse fragmento, o grau elevado de busca da personagem por proteger-se. Essa espécie de “trancamento do corpo”, é tão intenso que seus braços são comparados a “grades de ferro”, juntamente com suas mãos, sempre fechadas, caracterizando talvez um medo do que o contato pode desencadear. Por outro ângulo é caracterizada também como bela: “seria ela a legendária rosa negra?”. Assim a personagem é alvo de interesse de muitos homens do local, que “sonhavam com o corpo da moça” (Evaristo, 2016, p. 17).

Vale salientar que a personagem feminina aqui é incompreendida por seus atos, inclusive por parte das próprias mulheres, reflexo este da subjugação feminina, fato destacado pelo narrador, pondo sob foco divergências nas interações sociais.

A autora acaba dando forma a uma narrativa literária que se inscreve como um espaço de conquista para tantas mulheres silenciadas, subjugadas; um espaço de possível denúncia no que tange às violências: física, psicológica, sexual, moral entre outras, uma vez que o narrador faz questão frisar sobre o “trancamento” do corpo da personagem.

Por fim, o imprevisível acontece, como uma espécie de resposta a esse comportamento de repressão experienciado pela protagonista Rosa:

Eis que em um dia de calor intenso a moça se distraiu e calmamente levantou os braços como se fosse *uma ave em ensaio de voo*. Todas as pessoas que estavam por perto viram. A cada gota de suor que pingava das axilas de Rosa, *pétalas de flores voavam ao vento* (Evaristo, 2016, p. 18).

Essa representação carregada da experiência de vida, rompe com um sistema estabelecido, nesse caso a representação feminina negra antes ser um corpo ao alcance do mero prazer, mantém-se distante do outro e, nessa resistência, faz jus ao seu nome como sinônimo de beleza e perfume.

Por meio da escrita feminina, a literatura afro-brasileira vem ser um espaço para ecoar vozes silenciadas; tem sido palco para a resistência atrelada à memória, conforme Shilling pontua, “a resistência

seria uma defesa de nosso direito de constituir a nossa própria lei, e tal constituição passa por defender, recuperar, constituir um saber (Shilling, 1991, p.148).

Ao falar de resistência e representatividade social da mulher negra, o conto “Rosa Maria Rosa”, possibilita uma reflexão sobre o contexto histórico do nosso país que, apesar da miscigenação, a parcela negra da população sofre com a herança colonial, em que há grandes demarcações de hierarquização social, tendo como consequência o racismo, a violência e a marginalização. Ao leitor, resta entender essa escrita como uma ação transgressora, em que se anulam possíveis significados estigmatizantes e se insurgem outras possibilidades de leituras do construir-se mulher

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PROPOSTA DIDÁTICA

O presente estudo dialoga com outros que discutem sobre a relação literatura e formação do leitor literário. Em função disso, apresenta uma atividade leitora propositiva, a partir da metodologia da sequência básica, elaborada por Cosson (2014), com fins de colaborar didaticamente a desenvolver nos alunos o letramento e gosto pela leitura literária. A estratégia metodológica, do autor supracitado, é dividida em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A etapa da motivação, é uma maneira de se apresentar o texto aos alunos, utilizando diferentes suportes, de forma intertextual, de modo a dialogar com os conhecimentos prévios dos educandos. Para esse momento, o professor pode usar da estratégia da audição e canto da música “Linda e Preta” da pesquisadora das culturas africanas e afro-brasileiras, a cantora e compositora baiana Nara Couto.

A etapa da introdução consiste em uma breve apresentação do autor, da obra literária, do contexto literário e de quaisquer outras informações que o professor julgue pertinente. Para esse momento, o professor deve expor sobre a biografia da autora Conceição Evaristo, além de apresentar a antologia *Histórias de leves enganos e parecenças* (2016), onde se insere o conto a ser lido.

Na etapa da leitura, os alunos devem ler a obra, individual ou coletivamente. O professor distribui o conto “Rosa Maria Rosa”, para

fins da realização de leituras - silenciosa (primeiro momento) e compartilhada (Voz alta com entonação).

A última etapa, a interpretação, é a ponte entre o texto e os conhecimentos prévios do aluno. Nesse momento, cabe trabalhar questões relacionadas à compreensão de texto de modo geral.

O professor deve mediar nesse processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, pois por meio dele têm-se a possibilidade de gerar diversas leituras, o letramento Literário, uma vez que:

Mediante a leitura, estabelece-se uma relação entre leitor e autor que tem sido definida como de responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos (Kleiman, 1989, p.65).

Dentre as leituras possíveis do conto “Rosa Maria Rosa”, cabe verificar que a libertação da mulher negra é sinônimo de resistência, que só tende a ocorrer quando esta busca se libertar dos padrões impostos. O tornar-se “pássaro e voar” pode ser visto como uma metáfora da autovalorização, quando as mulheres negras desenvolverem seu pleno potencial na sociedade, sendo assim ícone de empoderamento e representatividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura de Conceição Evaristo é um exemplo de que se pode romper com o esquecimento e a não autorização a que, historicamente, estão submetidas vozes femininas e autoras negras.

A proposta de realizar a leitura do conto afro-brasileiro contemporâneo “Rosa Maria Rosa”, com foco para a representação social da mulher, em sala de aula, está na possibilidade de desenvolver no aluno um letramento literário crítico. Convém ressaltar que essa leitura contextualizada ressignifica o ensino da literatura na educação básica, como também dá sinal de contribuições para a formação leitora do aluno, uma vez desenvolver habilidades de ler o mundo em suas mais diversas formas.

O conto “Rosa Maria Rosa”, de Conceição Evaristo, traz para o centro da narrativa a representação social da mulher negra silenciada, problematizando a forma como os estereótipos lançados a ela se

engendram diante da identidade e singularidade, fornecendo ao leitor outro viés, a partir da perspectiva feminina afrodescendente.

Ao ter acesso a essa literatura, elaborada por discursos em que se ficcionalizam mazelas advindas de práticas racistas e sexistas, o leitor tem a possibilidade de construir visões de mundo sobre a condição da mulher negra na sociedade. Além disso, entender como é possível construir representações sociais que se (re) inventam sentidos, para si e para outros/as, dentro de um viés de valorização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639.** de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Brasília. 2003.. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 14 mar. 2024.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura.** In: *Vários escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário:** teoria e prática. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: DUARTE, Eduardo de Assis. (org.). **Literatura e afrodescendência no Brasil:** antologia crítica: volume 4 história, teoria e polêmica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura, política, identidades.** Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005.

EVARISTO, Conceição. **Histórias de leves enganos e parecenças.** Rio de Janeiro: Malê, 2016.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** Teoria e prática da libertação ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 1980, p.20.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 1989.

LIMA, Carina Bertozzi de. LITERATURA NEGRA – UMA OUTRA HISTÓRIA. Terra roxa e outras terras – **Revista de Estudos Literários**. Volume 17-A (dez. 2009) - ISSN 1678-2054. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/letras/terraroixa>. Acesso em 20 mar. 2024.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

NEVES, Joana; BRITO, Camila. “Representações Sociais da Mulher Marajoara sobre Ser mulher negra e as reverberações de sua identidade social”. In: **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais** –RBHCS Vol. 15N° 30, Jan-jun., 2023. Disponível: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/14542/10468>. Acesso em 20/04/2024.

PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. **ESTUDOS AVANÇADOS** 18 (50), 2004. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ea/a/mJqCRgkgYfjzbnmfBJVHR9x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18 mar. 2024.

SILVA, Ana Rita Santiago da. **Da literatura negra à literatura afro-feminina**. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Cachoeira, Brasil), 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/va.v0i18.50743>. Acesso em 19 abr. 2024.

SHILLING, Flávia. **Memória da resistência ou a resistência como construção da memória:** estudos sobre resistência. Campinas/SP: UNICAMP, 1991.

O ATO DE LETRAR: UMA ALTERNATIVA PARA LER E ESCREVER SOB O VIÉS SOCIAL DO CONTO “CINDERELA BRASILEIRA”

Júlia Maria Santos Alves
Jamilly Delfino de Luna

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo refletir sobre o letramento literário aplicado ao ensino do gênero conto, com destaque para o conto *Cinderela Brasileira* (2006), da autora Marycarolyn France, assim como proposituras interventivas para turmas do 6º ano do ensino fundamental II, a fim de que os alunos da educação básica possam exercitar sobretudo a leitura, englobando também a escrita e oralidade. O ato de ler e escrever são a base do aprendizado em todas as áreas do conhecimento, estimulando o desenvolvimento cognitivo, a capacidade de pensamento crítico e a compreensão de questões sociais.

A leitura da literatura, em particular, nutre a imaginação e a criatividade, permitindo que nos envolvamos com as histórias e os personagens das narrativas, ao mesmo tempo, em que amplia nosso vocabulário e compreensão da língua. Além disso, a leitura de narrativas contribui para que o ato de ler de fato possua uma função social para o cotidiano do alunado da educação básica. A literatura, em sua diversidade de gêneros e estilos, oferece a oportunidade de explorar contextos culturais e históricos diversos. Ao ler obras de diferentes épocas e regiões, os estudantes ampliam sua compreensão do mundo e adquirem conhecimento sobre diferentes culturas e

períodos históricos, contribuindo significativamente para a construção do senso crítico.

O letramento literário é considerado uma prática social, e é papel do professor difundir esta prática, sendo uma ferramenta útil no desenvolvimento da competência linguística e comunicativa dos estudantes. O gênero literário, como base para a prática do letramento, oferece uma rica oportunidade para explorar não apenas a linguagem escrita, como também a promoção da reflexão crítica e social. No caso em especial do gênero conto, por possuir uma narrativa breve e envolvente, o torna uma escolha estratégica para proporcionar aos alunos experiências de leitura que vão além da mera decodificação de palavras.

Utilizaremos como ferramenta para a sala de aula as práticas de leitura e escrita, contidas na sequência básica de Cosson (2010), para embasar as concepções acerca das estratégias de ensino, utilizaremos, de Soares (1998) e Cosson (2010) sobre as estratégias de letramento literário; Sefton (2010) e Soares (1993) em relação aos estudos do gênero literário conto, dentre outros autores.

METODOLOGIA

Utilizou-se a pesquisa bibliográfica e a revisão sistemática de literatura que, conforme Gil (2002), a pesquisa de cunho bibliográfico é desenvolvida sob a luz de um material já elaborado, tendo em vista que a problemática deste artigo será analisada sob livros de consulta. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações.

O LETRAR LITERARIAMENTE

O letramento surgiu como uma nova perspectiva para compreender a escrita e a leitura, bem como para diferenciar-se da palavra “Alfabetização”, uma vez que o termo alfabetizado significa aquele que sabe ler e escrever, enquanto o termo letrado é aquele que cultiva e exerce as práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita. Conforme Soares (1998):

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (Soares 1998, p. 47).

Sob essa perspectiva, o letramento engloba uma função mais ampliada de alfabetização, esses dois campos são intrinsecamente ligados, ou seja, não é possível letrar sem antes alfabetizar. Dessa forma, vale ressaltar que as habilidades de leitura e escrita são processos fundamentais para o desenvolvimento escolar, possibilitando vivências que ampliam a visão do leitor para o seu conhecimento de mundo. Por isso, busca-se expor de que forma esses procedimentos propiciam a aprendizagem dos alunos para adquirir essas habilidades e se relacionar com o meio social na educação básica, e em como esses podem ser aprimorados ao utilizar o gênero conto na sala de aula.

Nesse sentido, letrar é o resultado da ação do ensino e da aprendizagem da leitura e escrita através de uma função social e que vai muito além da decodificação, mas se entrelaça com a atividade de construção de sentidos para o texto. O letramento literário busca contribuir para a aquisição da aprendizagem de leitura de modo que o indivíduo possa construir sentidos e torna-se proativo no processo de ensino-aprendizagem, já que nesta etapa de desenvolvimento, no ensino básico, é o momento crucial para que as crianças e jovens adquiram o desenvolvimento da linguagem, da compreensão textual, da criatividade e da criticidade. Com isso, o docente contribuirá para a preparação dos estudantes para uma vida de leitura e apreciação da literatura, como também ao seu crescimento acadêmico e pessoal quando utilizar das estratégias didáticas que embarcam essa literatura.

Desse modo, compreende-se que o letramento literário tem como sua principal finalidade a criação de leitores críticos, aptos a compreenderem o universo literário que os envolve. É necessário imergir o estudante em contextos diversificados de leitura, pois a literatura possui um papel educativo e formador.

Além dos fatores semióticos dos textos, o ato de explorar essas habilidades literárias envolve o questionamento do texto de várias maneiras: quem o escreveu, quando foi escrito, qual é o conteúdo, como é apresentado, qual é o propósito compreendido e interpretado

pelo aluno por trás do sentido semântico das palavras, bem como para quem ou para qual intenção foi destinado. Essas respostas só podem ser obtidas ao analisar, de forma minuciosa, os detalhes do texto, estabelecendo um contexto mais amplo e considerando como a obra se relaciona com outras obras literárias. Desse modo, esse processo ajuda a desvendar o significado subscrito do texto e, ao mesmo tempo, auxilia no desenvolvimento do repertório do leitor.

Nessa perspectiva, a aplicação do letramento literário implica capacitar os jovens para se tornarem leitores competentes, habilitados a vivenciar a satisfação que está associada ao envolvimento com obras literárias. Destaca-se que a principal meta ao lidar com a literatura na escola é nutrir essa capacidade intelectual de fruição intertextual e interdiscursiva. Com isso, fica clara a importância do letramento e da sua aplicação na educação básica.

ENTRE FANTASIAS E IMAGINAÇÕES: O GÊNERO CONTO

No mundo atual, os gêneros literários nos ambientes escolares é uma resposta ao reconhecimento da importância de preparar os alunos para serem comunicadores eficazes e críticos em um mundo cada vez mais permeado pela informação, onde a leitura e a compreensão de diferentes tipos de textos desempenham um papel fundamental, como afirma Sefton (2010)

Os livros são importantes artefatos culturais e, no Brasil, desde 1980, vêm reforçando seu lugar junto a crianças, professores/ as e familiares, como um veiculador pedagógico, que ensina, dentre outros aspectos, o 'certo e o errado', o 'bom e o mau', os modos de ser 'menino e menina', de ser 'pai e mãe' (Sefton 2010, p.3).

Os gêneros literários desempenham um papel fundamental na formação da moral e ética das crianças e dos jovens, ajudando a transmitir valores e princípios que são considerados importantes na sociedade. Esses ensinamentos podem abordar questões como ética, saúde, meio ambiente, trabalho, pluralidade e cultura. Com isso, compreendemos que os livros não são apenas veículos de histórias, mas também portadores de valores, normas e identidades. Isso ressalta a

importância de uma seleção cuidadosa dos livros que se fazem presentes no acervo da literatura infantil e juvenil.

Os contos tiveram sua origem durante o período da Idade Média, quando as crianças passaram a ter seus primeiros contatos com a escola e, por conseguinte, tiveram acesso aos livros e à literatura. Nessa época histórica, a percepção da criança era substancialmente distinta da concepção atual, uma vez que, até então, as crianças eram frequentemente tratadas como adultos em miniaturas. Como resultado dessa perspectiva, os contos daquela época abordavam questões mais sérias e complexas do que as versões contemporâneas com as quais estamos familiarizados. Nesse contexto, os pais recorriam com frequência à prática de contar contos para seus filhos, utilizando essas narrativas como um meio de transmitir valores e educar as crianças sobre os desafios da vida e aspectos sociais.

No entanto, à medida que a sociedade evoluiu e as percepções sobre a infância e a literatura infantojuvenil mudaram, os contos também passaram por transformações. Autores, como Charles Perrault, Irmãos Grimm e Hans Christian Andersen, contribuíram para a popularização de contos de fadas que ainda são amados pelas crianças e adolescentes em todo o mundo. Eles tornaram essas narrativas mais acessíveis, atraentes e relevantes, enquanto, ao mesmo tempo preservaram elementos de moralidade e imaginação que são características dos contos. A influência desses autores perdura até hoje, uma vez que suas histórias continuam a encantar e inspirar gerações de leitores, ilustrando como os contos de fadas têm a capacidade única de transcender o tempo e a cultura.

Um dos itens mais extraordinários da literatura infanto-juvenil sempre foi o conto maravilhoso, uma vez que este transmite emoções que proporcionam ao leitor um mundo simbólico apropriado para agir pouco a pouco nas agitações internas de sua vida.

Nesse sentido, o gênero conto possui particularidades na sua estrutura, destacando-se por ser uma narrativa curta, sendo apresentado como uma obra literária concisa com uma estrutura que compreende o início, meio e fim da história. Embora sua extensão seja limitada, o conto é capaz de abarcar toda a trama narrativa. É comum encontrá-lo no acervo da literatura infantil e juvenil, e entre as suas características estão um número reduzido de personagens, a concentração do

espaço e do tempo, a presença de uma trama de ação simples que se desenrola de maneira direta. Conforme Soares (1993):

Ao invés de representar o desenvolvimento ou o corte na vida das personagens, visando abarcar a totalidade, o conto aparece como uma amostragem, como um flagrante ou instantâneo, pelo que vemos registrado literariamente um episódio singular e representativo (Soares, 1993, p. 54).

A categoria textual conto é distinguida por sua estrutura composta por quatro componentes fundamentais: exposição do enredo, desenvolvimento dos acontecimentos, clímax e desfecho. No âmbito do conto prevalece uma única trama ou conflito, resultando em uma narrativa de dimensões substancialmente reduzidas. O autor, nesse contexto, emprega a concisão e faz uso da economia de dispositivos narrativos como diretrizes essenciais, priorizando, assim, a brevidade e a obtenção de um impacto concentrado, aspectos que conferem ao conto sua natureza de narrativa curta. Uma característica notável do gênero conto é o encerramento da narrativa no ponto de clímax, uma distinção significativa em relação a romances, nos quais o ápice da trama ocorre em algum momento anterior ao desfecho.

Devido às limitações inerentes às dimensões da narrativa, o espaço físico da história geralmente permanece estático, com poucas mudanças de local. Alterações temporais são frequentemente consideradas irrelevantes, com o passado e o futuro dos eventos narrativos resumidos de forma concisa, quando necessário. Já o tempo em que o conto acontece pode ser cronológico, que é quando as coisas acontecem em sua ordem normal, horas, dias, anos, ou tempo psicológico, que é quando as coisas não acontecem em sua ordem natural, mas de acordo com a imaginação do narrador ou do personagem.

Em relação à voz narrativa, o conto oferece opções distintas. O narrador pode adotar a posição de um observador, alguém que detém conhecimento da história, porém não está diretamente envolvido nos eventos narrados. Alternativamente, o narrador pode assumir a persona de um personagem na história, além de ser o responsável por contar a narrativa. Por fim, há a possibilidade de um narrador onisciente, que possui pleno conhecimento dos eventos da história e de todos os personagens envolvidos, proporcionando uma perspectiva abrangente.

Como se observa, é essencial ressaltar que o conto é invariavelmente definido por um conflito, resultante de uma das ações iniciais, o qual desencadeia uma série de ações subsequentes por parte dos personagens, visando resolver o problema. Essa sequência de ações compõe o enredo da história, culminando tipicamente em uma resolução ou reviravolta que distingue de modo marcante o início da narrativa de seu desfecho.

ESTRATÉGIAS APLICADAS AO CONTO “CINDERELA BRASILEIRA”

Organizamos essa abordagem metodológica em oito aulas voltadas para o 6º ano do ensino fundamental II, sendo a duração dessas aulas variando entre 45 a 60 minutos, no âmbito da sala de aula ou biblioteca.

Sob esse viés, iremos articular uma sequência básica seguindo as abordagens do autor Cosson (2010), do mesmo modo que, detalharemos como pode acontecer cada uma dessas aulas, como cada um desses segmentos pode desenvolver-se:

1º Momento: motivação

Inicialmente, na primeira aula referente, é importante criar uma *motivação* acerca da leitura, ou seja, uma breve apresentação da obra *Cinderela Brasileira* (2006), comparando com outras diversas adaptações do conto *Cinderela* refletindo sobre o que a autora preservou da obra clássica e como ela realizou a adaptação para uma versão que aborda a tradição indígena brasileira.

2º Momento: introdução

Na aula consecutiva, abordaremos conteúdos sobre a autora, a obra e suas ilustrações apresentadas na capa do livro para que os alunos, consigam desenvolver uma curiosidade acerca da leitura, podendo deixar explícito suas primeiras impressões e expectativas sobre o texto a ser lido.

3º Momento: leitura

Os educandos entrarão em contato com os textos, deixaremos um tempo para que os estudantes possam realizar uma leitura indivi-

dual da obra, logo depois de finalizada, pediremos que façam uma leitura compartilhada em voz-alta, para isso distribuiremos as falas dos personagens, ou dividiremos partes do próprio texto para que cada aluno consiga ler expressivamente e por conseqüente compreenda melhor a leitura.

4º Momento: interpretação

Após o momento da leitura, é necessário que o professor proponha uma discussão acerca das interpretações que cada aluno teve através da leitura realizada, e, então, realizar orientações para uma produção escrita.

5º Momento: contextualização

Durante o andamento das reflexões acerca da leitura, exploraremos os aspectos socioculturais, econômicos e geográficos presentes no texto destacando sua brasilidade. Utilizaremos, nessa etapa, recursos tecnológicos, a exemplo da exposição de vídeo, para realizar essas correlações.

6º Momento: segunda interpretação

Após o momento de contextualização, solicitaremos que os discentes descrevam de forma escrita os personagens, o tempo, o espaço que a história acontece, o narrador, o climax e que busquem explicações para alguns fatos acontecidos na história através dessas observações minuciosas da obra.

Momento final

Por fim, como forma de culminância, os estudantes devem apresentar seus resultados para comunidade escolar, buscando por possibilidades de diálogo sobre as manifestações culturais. Dessa forma, estaremos estimulando as práticas de leituras interdisciplinares que explorem a diversidade cultural do Brasil e, ao mesmo tempo, alavancando a bagagem de conhecimentos sociais dos discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as observações feitas pode-se constatar que os contos, cumpre um papel essencial na formação dos estudantes,

oferecendo não apenas entretenimento, mas também oportunidades de reflexão sobre questões éticas, morais e culturais.

Com relação ao letramento literário, concebido como uma prática social, exige o envolvimento ativo dos professores no viés da leitura e da escrita para fins sociais. Nesse sentido, a aplicação da sequência básica proposta é eficiente na consecução desses objetivos, permitindo aos alunos uma imersão no universo do conto *Cinderela Brasileira* (2006) e incentivando-os a explorar os aspectos socioculturais e geográficos presentes na obra.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

Contos de fadas de Perrault, Grimm, Andersen & outros. Apresentação: Ana Maria Machado. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. Editora Contexto, 2010.

FRANCE, Marycarolyn. **Cinderela Brasileira**. Trad. Luiz Raul Machado. São Paulo: Paulus, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

SEFTON, Ana Paula. **Afetos de pai**: representações na literatura infanto-juvenil. Textura Canoas, n.21-22 p.3-13, 2010.

SOARES, Magda Soares. **Gêneros literários**. São Paulo: Ática, 1993.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

1 1 1 1
0 1 0 0
0 1 0 0
0 0 1 0
0 0 1 1
0 0 1 1
0 0 1 1
0 1 0 1
0 1 0 1
1 1 1 0
1 1 1 0
1 0 0 1
1 0 0 1
0 1 0 1
0 1 0 0
1 1 1 0
1 1 1 0
1 0 0 0
1 0 0 0
0 1 0 1
0 1 0 1
1 1 1 0
1 1 1 0
0 1 0 0
0 0 1 0
0 0 1 0
0 1 0 1
1 1 1 1
1 0 0 1
0 1 0 1
1 1 1 0

EDUCAÇÃO EM CONTEXTO PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO





AS MARCAS DO ENSINO REMOTO NA PERSPECTIVA DE ADOLESCENTES E JOVENS DE ESCOLAS PÚBLICAS DA MICRORREGIÃO DE PRINCESA ISABEL-PB

Naiara Evaristo Felix
Marcelo Saturnino da Silva
Mariane Barbosa da Silva
Ramil Dos Santos Alves
Wilkson Santos da Silva

INTRODUÇÃO

No final do ano de 2019, a humanidade foi surpreendida pela disseminação avassaladora de uma nova pandemia, posteriormente denominada de Covid-19, desencadeada pelo vírus SARS-CoV-2, abalando os sistemas de saúde globais e desafiando os Estados e as diversas instituições sociais. Em resposta à crise sanitária, medidas de restrição, como o lockdown, foram amplamente adotadas em níveis nacional e internacional, visando conter a disseminação do vírus. No Brasil, as instituições educacionais, em conformidade com as diretrizes nacionais e estaduais, viram-se obrigadas a adotar o ensino remoto, em todos os níveis educacionais.

Embora o ensino remoto tenha sido crucial para a garantia da continuidade do processo de ensino e aprendizagem no contexto pandêmico, sua adoção generalizada não ocorreu sem consequências para as crianças, jovens e adultos. Partindo desse pressuposto, este artigo tem como objetivo aprofundar a compreensão das experiências subjetivas vivenciadas durante o período de ensino remoto pelos ado-

lescentes e jovens matriculados em escolas públicas na Microrregião de Princesa Isabel-PB. Buscamos analisar as implicações desse formato de ensino no cotidiano e no processo de aprendizagem desses sujeitos.

Este estudo é fruto da aplicação do projeto de pesquisa intitulado “As implicações do ensino remoto no cotidiano, na saúde e na aprendizagem de adolescentes e jovens de escolas públicas da microrregião Princesa Isabel - PB”, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Interdisciplinar em Educação, Saúde e Trabalho (GEPIEST), no âmbito do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), no período de 2021-2022. O estudo foi conduzido em escolas públicas da rede municipal e estadual localizadas nas cidades paraibanas de Juru, Princesa Isabel, São José de Princesa e Tavares, envolvendo estudantes do 8º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio.

Os dados foram coletados mediante questionários online (*Google Forms*), entrevistas e rodas de conversas, focando nas percepções dos estudantes acerca das marcas do ensino remoto no cotidiano, na saúde e na aprendizagem. Foram obtidas um total de 256 respostas aos questionários. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UEPB, conforme parecer número 5.563.968.

A DESCOTIDIANIZAÇÃO DURANTE A PANDEMIA: O DESLOCAMENTO DA ESCOLA PARA O ESPAÇO FAMILIAR

Nesta seção, as respostas obtidas pela aplicação dos questionários e por meio da realização de grupos focais serão analisadas. A maior parte dos informantes foram mulheres (66%), de cor parda (63%), e que residiam na zona urbana (55,6%) da região. Sobre o grupo familiar, 39% dos informantes disseram morar com pais e irmãos, e 46,9% afirmaram que residiam em casas com 3 a 5 pessoas. Em relação à renda mensal das famílias dos adolescentes que participaram da pesquisa, há uma preponderância (82.1%) “de até um salário-mínimo”, proveniente, em sua maior parte, de programas assistenciais governamentais, a exemplo do bolsa família.

O antropólogo Gustavo Lins Ribeiro (2021) convida-nos a pensar a pandemia como um “evento crítico”, por implicar rupturas no coti-

diano, expondo os sujeitos ao imprevisível, levando-os a naturalizarem a nova cotidianidade na esperança de um “novo normal”. Para ele,

O período de isolamento causado pela pandemia significou uma desrotinização em massa, sem precedentes em escala global. Muitos tiveram que deixar de ir aos seus locais de trabalho, às suas escolas e igrejas; tiveram que deixar de ver seus amigos e familiares (Ribeiro, 2021, p.108, tradução nossa).

Tanto nas respostas dos questionários, quanto nas entrevistas e nos grupos focais, os adolescentes relataram as mudanças ocasionadas pelo isolamento social em seu cotidiano e pela adoção do ensino remoto por parte das instituições escolares. Para os estudantes, a pandemia e o isolamento social trouxeram várias mudanças em suas rotinas cotidianas: menor interação com amigos e colegas, dificuldades de organização do tempo, alterações no padrão de sono, possibilidade de ficar mais tempo com a família e a intensificação do uso das redes sociais. Como destacou uma das participantes da roda de conversa realizada em uma escola do município de Juru-PB, “a gente tem esse consenso que tudo isso não é bom, e deixa a gente muito abalado. Porque é uma situação muito drástica”. (José, 2022, roda de conversa da escola - ECIT Arlinda Pessoa).

Com relação à diminuição das interações com amigos e colegas, é importante considerar que a adolescência é um período de intensificação do processo de individuação e autonomia dos sujeitos, o que demanda maior independência em relação ao grupo familiar. Nesse contexto, ganha destaque o grupo de pares enquanto “fonte de afeto, acolhimento, compreensão e orientação moral; um lugar para experimentação; e um ambiente para conquistar a autonomia e independência dos pais” (Papalia; Feldman, 2013, p. 441). Além disso, “a intensidade e a importância das amizades e a quantidade do tempo passado com os amigos podem ser maiores na adolescência do que em qualquer outra fase da vida” (Papalia; Feldman, 2013, p. 442). A partir dessas reflexões, é possível identificar as implicações do isolamento social na construção da individualização dos sujeitos pesquisados.

Com base nas respostas dos participantes, constrói-se a hipótese de que a intensificação do uso das redes sociais pode ser lida como uma tentativa de estabelecer e manter laços sociais num contexto mar-

cado pela proibição das interações face a face. Quando indagados sobre o uso das redes sociais durante a pandemia, os estudantes entrevistados acenaram, em primeiro lugar, para a realização das tarefas escolares e, em segundo lugar, para interagirem com os amigos e/ou produzirem conteúdos virtuais a serem postados, por exemplo, no TikTok e Instagram.

OS DISSABORES DO NOVO REAL: AS RESSONÂNCIAS DO ENSINO EMERGENCIAL NA APRENDIZAGEM DOS ADOLESCENTES

Observou-se que os sujeitos da pesquisa teceram a maior quantidade de informações com relação à configuração da escola e, conseqüentemente, do processo de ensino e aprendizagem.

A necessidade do isolamento social implicou na transposição das salas de aula para o interior do ambiente doméstico, processo este que transformou, mesmo que provisoriamente, as residências familiares em casas-escolas. Assim, por meio da internet, a casa que anteriormente tinha um sentido de privacidade, se transformou em lugar de trabalho e em escola. Ora, a compreensão desse processo demanda uma reflexão sobre a desigualdade de acesso aos dispositivos tecnológicos (computador, celular, tablet) e internet, haja vista questões econômicas e/ou geográficas. A esse respeito, Stevanim (2020) relata que 4,8 milhões de crianças e adolescentes no Brasil não têm acesso à internet e, entre os que possuem, 58% é realizado exclusivamente pelo celular. Tais situações dificultaram a plena efetivação do ensino remoto, como demonstrado na percepção dos adolescentes pesquisados. Ao serem questionados sobre as principais dificuldades com relação ao ensino remoto, um total de 25,4% respondeu “acesso à internet” e 24,6% relataram falta de equipamentos adequados (computadores, tablets, celulares). Ainda nas palavras de um participante da pesquisa:

A gente respondeu no caderno e tirava falta. Daí eu ficava com raiva porque eram muitas atividades e eu não estava dando conta. Fazer as atividades à noite, às vezes não fazia, às vezes fazia no outro dia. Aí fiquei com medo porque eu não tinha internet, usava a internet do vizinho. Ele cortou, aí deu ruim. Depois com mais de um mês foi que colocou internet lá em casa. Aí eu não sabia. Meu celular é muito pobre para fazer tudo,

além de muito assustado, fiquei triste. Porque todo mundo fazia e eu não. Passei um período sem poder assistir às aulas por conta do celular. Fiquei com raiva também porque eu não tinha celular, depois eu queria estudar e não podia, porque também tinha que trabalhar. Depois fiquei feliz com um celular novo. Depois fiquei triste com tanta atividade, que já estava enchendo a memória do meu celular. Imagine: “um celular novo com a memória cheia, é perturbador”.(Luan, 2022, roda de conversa da escola - ECIT Arlinda Pessoa).

Além da dificuldade de acesso aos dispositivos e/ou à internet, 55,9% dos participantes da pesquisa, quando indagados em relação às dificuldades do ensino remoto, fizeram menção a desânimo e cansaço. Já quando questionados a respeito do que mais sentiram falta durante o ensino remoto, 50,4% sinalizaram o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, isto é, presencial; 48% afirmaram sentirem falta da interação com os colegas e 37,5% da interação com os professores. Com menos interação houve mais dificuldade para a compreensão dos conteúdos, conforme sinalizado no trecho do depoimento abaixo transcrito:

A dificuldade no remoto foi a falta do professor, a falta de metodologias, vamos dizer assim, sabe? Inclusive na matéria de matemática, porque sempre tem aquele professor que vai faz os cálculos, os números e tal. E com o ensino remoto não. É diferente, você não consegue ver os números. Você fica: meu Deus, De onde saiu aquele número? Aquela conta? E aí bate o desespero. Em química principalmente, também nas matérias do curso.(Maria, 2022, roda de conversa da escola - ECIT Arlinda Pessoa).

Esses resultados corroboram os achados de outros pesquisadores, a exemplo, Lima (2020), a qual, com base em uma pesquisa realizada com alunos de escolas privadas de Belo Horizonte, relata que a maioria das crianças e jovens enfrentaram dificuldade de concentração e a menor participação dos alunos nas aulas remotas.

Embora tenham avaliado positivamente as aulas, a metodologia, os procedimentos avaliativos e os canais de interação professor-aluno utilizados durante o ensino remoto, ao serem convidados a avaliarem seus níveis de aprendizagens durante o ensino remoto, 40% dos

informantes classificaram essa aprendizagem como péssima e ruim; tendo sido 29% o percentual daqueles que avaliaram como razoável, boa e ótimo, sua aprendizagem durante o ensino remoto. O restante

CONCLUSÃO

A pandemia da COVID-19 causou diversos impactos na vida das pessoas: modificou o cotidiano, evidenciou problemas estruturais nos sistemas de ensino e contribuiu para reflexões sobre os limites do *home schooling*, numa sociedade marcada por processos históricos de desigualdade social.

No âmbito deste artigo, tecemos algumas reflexões a respeito das implicações do ensino remoto para o cotidiano e o processo de aprendizagem de adolescentes, a partir de uma pesquisa realizada junto aos estudantes do 8º ao 3º ano médio de escolas públicas dos municípios de Juru, Tavares, Princesa Isabel e São José de Princesa, situados na Microrregião de Princesa Isabel-PB.

Os dados revelaram as dificuldades vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa com o advento da pandemia e do ensino remoto e as consequentes modificações no cotidiano e na configuração dos processos escolares, haja vista que o contexto pandêmico transformou a casa em ambiente não só de trabalho, mas também escolar, mediado pela internet.

Nesse contexto, e marcados pelo acesso desigual tanto aos dispositivos móveis (celulares, computadores, tablets), quanto às redes virtuais (internet), os adolescentes que participaram da pesquisa relataram mudanças não apenas em suas rotinas cotidianas (menor interação social, maior uso das redes sociais etc.), mas também em suas relações com a escola, com os professores, os colegas e, sobretudo, com os conteúdos escolares.

Chama a atenção a dificuldade de adaptação aos ambientes remotos de aprendizagem, com pouca interação tanto com os pares, quanto com os professores; bem como a metodologia utilizada pelos docentes (eles próprios sujeitos ao processo de adaptação ao novo normal educacional). Esses elementos, aliados à necessidade de permanecer longo tempo diante das telas (considerando o tempo de aula), não raramente provocavam cansaço, desânimo e desmotivação dos estudantes. Como resultado desse processo, os participantes da

pesquisa sinalizaram para o hiato entre os conteúdos trabalhados e os conteúdos efetivamente apreendidos, chamando a atenção para pouca aprendizagem, no âmbito do ensino remoto, situação esta que vem sendo constantemente ratificada no contexto pós-pandêmico.

Creemos que as informações contidas neste trabalho poderão ser úteis tanto para reflexões das pessoas, de modo geral, quanto para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas para ocasiões nas quais o acesso ao ensino presencial esteja impossibilitado, por eventos climáticos, catástrofe ou algum “evento crítico”, na terminologia sugerida por Ribeiro (2021).

Embora, no espaço deste artigo tenha sido enfatizado os aspectos educacionais em termos de aprendizagem; a pesquisa se debruçou também sobre o aspecto da saúde mental no contexto da pandemia e do ensino remoto. Acreditamos que as marcas do ensino remoto ficaram e tendem a permanecer nas vidas dos adolescentes e jovens das escolas públicas, demandando um olhar sensível por parte dos educadores, das instituições escolares e dos formuladores de políticas públicas na perspectiva de construção de intervenções visando amenizar esses impactos. Por fim, sugerimos a realização de novas pesquisas buscando desvelar como essas marcas estão sendo tratadas por parte dos próprios sujeitos, mas também das instituições escolares.

REFERÊNCIAS

LIMA, N. L. Eu não sei se o professor está me olhando: o olhar e a tela. **Desidades - Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude**, v. 28, p. 13-25, 2020.

PAPALIA, D. E; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

RIBEIRO, G. L. “Descotidianizar” el mundo. La pandemia como evento crítico, sus revelaciones y (re)interpretaciones. **Desacatos - Revista de Ciencias Sociales**, n. 65, p. 106-123, 2021.

STEVANIM, L. F. Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. **RADIS: Comunicação e Saúde**, n. 215, p. 10-15, 2020.



AS CICATRIZES DA PANDEMIA: AS IMPLICAÇÕES DO ENSINO REMOTO NA SAÚDE DE ADOLESCENTES E JOVENS DAS ESCOLAS PÚBLICAS DA MICRORREGIÃO DE PRINCESA ISABEL-PB

Ramil dos Santos Alves
Marcelo Saturnino da Silva
Mariane Barbosa da Silva
Naiara Evaristo Felix
Mércio Brasil da Silva

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma pesquisa intitulada “*As implicações do ensino remoto no cotidiano, na saúde e na aprendizagem de adolescentes e jovens de escolas públicas da Microrregião de Princesa Isabel – PB*”, realizada, no ano de 2022, pelo Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar em Educação, Saúde e Trabalho – GEPIEST, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Trata-se de uma pesquisa de campo, realizada junto aos estudantes de escolas públicas dos municípios de Juru, Princesa Isabel, São José de Princesa e Tavares, todos localizados na Microrregião de Princesa Isabel – PB. Participaram da pesquisa 256 estudantes do 8º ano dos anos finais do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio.

Pretendemos, no espaço deste texto, apresentar os achados da pesquisa considerando, especificamente, as implicações do ensino

remoto na saúde dos adolescentes, uma vez que o artigo “*As marcas do ensino remoto na perspectiva de adolescentes e jovens de escolas públicas da microrregião de Princesa Isabel - PB*”, publicado nesta coletânea, apresenta o resultado da mesma pesquisa com enfoque, preponderantemente, na dimensão do cotidiano e da aprendizagem.

Entendemos a saúde, a partir de uma perspectiva ecológica, como resultado de complexas interações entre fatores ambientais, organizacionais e pessoais, no âmbito dos contextos de vida e de trabalho dos indivíduos (Mialhe; Pelicioni; Pelicioni, 2019). Não se trata apenas de ausência de doenças, mas de qualidade de vida; de bem-estar físico, mental e social; da possibilidade de existir e de se engajar no processo, nunca inconcluso, de tornar-se mais plenamente si mesmo (Ogden, 2020).

Entendemos a pandemia como um “evento crítico”, termo criado pela antropóloga Veena Das (1995) e utilizado por Ribeiro (2021) para fazer referência a fatos e eventos extraordinários que provocam uma descotidianização, isto é, uma ruptura do cotidiano, causando uma ausência de sentidos que permitissem a compreensão da nova situação e gerando, assim, a necessidade de produção de novas interpretações.

Para Ribeiro (2021, p. 108, tradução nossa), o período de isolamento social que vigorou durante os primeiros meses da pandemia, implicou numa descotidianização “sem precedentes em escala global. Muitos tiveram que deixar de ir a seus lugares de trabalho, suas escolas e suas igrejas; tiveram que deixar de ver seus amigos e familiares”. Ribeiro (2021) realça que os efeitos da pandemia se apresentaram numa diversidade de formas, dentre as quais, se destacam: o medo da contaminação; da perda de parentes, amigos e familiares e da própria morte; a intensificação das técnicas de higiene (uso de álcool gel, lavagem regular das mãos etc.); o outro, desconhecido, passou a ser um potencial vetor de contaminação; e a morte passou a ser contabilizada de forma macabra, ao redor do globo.

Como o fechamento das escolas e a adoção do ensino remoto pelos sistemas de ensino (públicos e privados), o contingente expressivo de crianças, adolescentes e jovens, em idade escolar, viu-se de repente obrigado a se isolar, em seus espaços domésticos, sendo-lhe proibido, total ou parcialmente, o contato direto (face-a-face) com seus amigos e colegas.

As questões colocadas no âmbito deste artigo são: como este tempo pandêmico, marcado pelo isolamento social e pelo ensino remoto, foi vivenciado pelos adolescentes residentes nas áreas rurais e pelos estudantes de escolas públicas (redes municipais e estadual) da Paraíba? Quais seus efeitos na saúde desses sujeitos?

AS FERIDAS ATEMPORAIS DA PANDEMIA NA SAÚDE MENTAL DOS ADOLESCENTES

Romanzini *et al.* (2022) argumentam que as medidas de isolamento, no contexto da pandemia, foram importantes para proteger a saúde física das pessoas, todavia o confinamento e a retirada dos adolescentes do convívio com seus pares, especialmente no âmbito escolar, repercutiram negativamente em sua saúde mental. Isso decorre pelo fato de o espaço escolar transcender um ambiente de ensino e aprendizagem, já que abarca também a dimensão constitutiva da identidade individual e social, a formação da autoestima e a construção de laços afetivos com o outro. Dessa forma, a escola se constitui como um local de sociabilidade, de questionamento dos valores familiares; um espaço de criação de novas referências sobre si e sobre o seu lugar no mundo.

Como podemos observar na Figura 1, ao serem questionados sobre de que mais sentiram falta durante o ensino remoto, os adolescentes da pesquisa enfatizaram, além do processo ensino e aprendizagem, também as interações com colegas e professores, bem como o ambiente físico da escola.

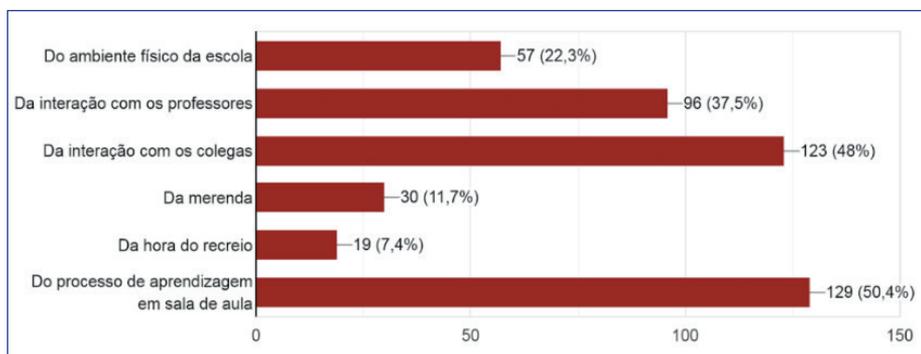


Figura 1: O que os estudantes mais sentiram falta da escola.

Fonte: GEPIEST.

Como pressuposto por Sousa *et al.* (2023), a pandemia impôs uma mudança drástica na rotina e no convívio familiar; reestruturou as formas de interagir; de aprender e ensinar; impactou a alimentação e o tempo de exposição aos meios de comunicação e as redes sociais; favorecendo sobretudo, “o surgimento, ou agravamento, de diversos problemas comportamentais” (SOUSA *et al.*, 2023, p. 15).

Durante a pesquisa, os adolescentes expressaram diversas dificuldades de aprendizagem relativas ao ensino remoto. Além disso, o fechamento das instituições escolares contribuiu para um aumento do estado de preocupação, bem como da insegurança, ansiedade, tristeza, ansiedade e medo (Figura 2).

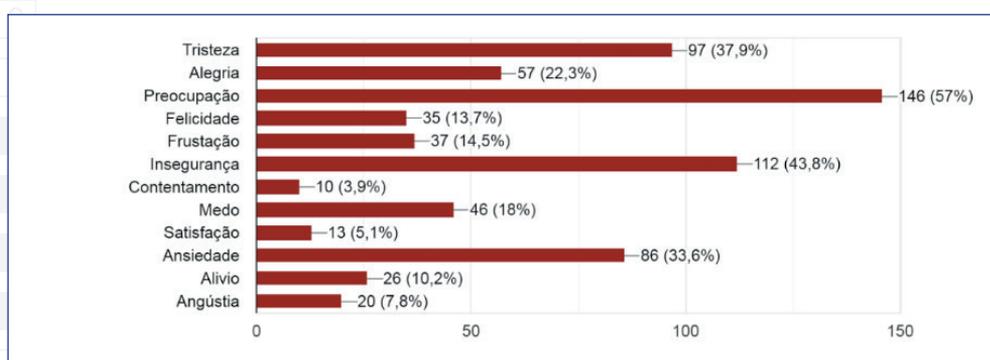


Figura 2: Os sentimentos expressados pelos estudantes na adoção do ensino remoto.
Fonte: GEPIEST.

Os trechos abaixo, foram transcritos das rodas de conversas realizadas com os adolescentes, no âmbito da pesquisa. Elas sinalizam para a importância da dimensão de sociabilidade representada pelo ambiente escolar e revela o sentimento de tristeza que assolou os sujeitos no período do isolamento social e do ensino remoto. Com base na segunda transcrição abaixo, podemos entender as várias faces do medo sentido pelos adolescentes durante o contexto de pandemia, medo este que, em alguns casos, favoreceu adoecimentos mais sérios, como episódios de ansiedade e de depressão:

Assim, eu acho que bem no início da pandemia a gente não teve só um sentimento. Durante todo esse período (...) fiquei um pouco nervosa e angustiada, porque eu pensei, primeiramente... porque eu sou assim: sou daquelas pessoas que tem que estar escrevendo, olhando para a lousa, tendo o contato com o professor (...). A gente

acaba ficando triste, por não estar tendo contato com as pessoas. Porque geralmente o que a gente mais gosta é de vir para a escola e ter esse contato com os professores e com os colegas. Porque a gente sempre tem essa amizade, a gente cria muitos laços. E tem aqueles momentos em que a gente fica feliz em estar em casa e poder se aproximar mais da família. E, também, perceber os valores e a importância de ter outras pessoas que a gente tem algum tipo de afeto. (Renata, 2022, roda de conversa da escola- ECIT Arlinda Pessoa).

No início da pandemia eu me senti normal, eu não sabia o que era aquilo, eu nem sabia o que era pandemia. (...) Depois foi passando os meses e eu fiquei ansiosa com medo de sair, com medo dos meus pais também, por serem no grupo de risco. Medo que ficassem doentes e acabassem morrendo. Comecei a desenvolver crises de choro e ficando triste. (João, 2022, roda de conversa da escola- ECIT Arlinda Pessoa).

Por conseguinte, além das repercussões na saúde emocional, o alunado evidenciou que a nova realidade ressoou em sua saúde física. Eles relataram que a exposição demasiada às telas, no contexto do ensino remoto, prejudicou a visão e a regulação do sono. Os estudantes evidenciaram ainda o uso expressivo dos celulares para integrar atividades escolares e os momentos de lazer, aumentando a quantidade de horas diante desses aparelhos; relataram trocar o dia pela noite, fazendo alusão ao aumento do sedentarismo, de modo que o confinamento os tornara mais antissociais, como observado na transcrição:

Fiquei feliz por voltar às aulas presenciais e triste porque estava se tornando antissocial, e foi assustador, porque, como vocês podem ver, eu sou uma pessoa que gosta de ficar fazendo gracinha e brincando com todo mundo. Ficar dentro de um quarto só escutando música e escutando foi assustador. Sem falar, nem pelo WhatsApp, eu gostava de responder todo mundo na hora. Parei com isso, parei de correr atrás das amizades, parei de fazer ligações para brincar com os amigos, me afastei de todo mundo, até da família, foi assustador. Um pouco de ansiedade, misturado com antissocial. (Alex, 2022, roda de conversa da escola- ECIT Arlinda Pessoa)

Embora os sujeitos da pesquisa tenham elencado vários aspectos positivos do ensino remoto, é notório as feridas emocionais desenvolvidas durante o isolamento social e as suas repercussões na qualidade de vida dos discentes. Além disso, os aspectos benéficos enxergados por cada indivíduo em relação ao ensino remoto variam de acordo com a estrutura familiar e com a realidade vivenciada por cada um. As cicatrizes deixadas pela Covid-19 transcendem as marcas deixadas no organismo e abrangem a dimensão subjetiva e emocional de cada adolescente, não afetando apenas a saúde física, mas também a mental, ao reconfigurar as relações interpessoais, isolar os alunos do convívio dos seus pares, ao preencher suas vidas com o constante medo e ansiedade, as incertezas potencializadas pelo período de reclusão, o aumento dos sintomas depressivos e, conseqüentemente, as mudanças no apetite e sentimentos de solidão e tristeza.

POR TRÁS DAS TELAS: A FALTA DE APOIO PSICOLÓGICO DURANTE O ENSINO REMOTO

Miliauskas e Faus (2020) argumentam que, diante das medidas de isolamento social, os adolescentes constituíram um dos grupos especialmente mais vulneráveis ao adoecimento mental, dado o seu isolamento em relação ao convívio com seus pares. Ocorre que, raramente, as instituições educativas - elas também sobrecarregadas - tinham estrutura ou sensibilidade para fazer frente a esses desafios. Nesse sentido, os participantes da pesquisa, ao serem indagados sobre a necessidade de um apoio psicológico durante o período de isolamento social, enfatizaram, majoritariamente (64,8%), tal demanda. Todavia, ao serem questionados se a escola ofertou algum apoio relacionado a saúde mental, a maioria (64,5%) respondeu que não. Dentre os que responderam que não, 79% (51,2% do total de respondentes) disseram achar necessário a oferta de apoio psicológico, por parte das escolas (Figura 3).

Durante a pesquisa, os adolescentes chamaram a atenção, ainda, as preocupações por parte da instituição de ensino em relação aos prejuízos educacionais causados pela pandemia em detrimento do bem-estar físico e mental do alunado. Lançamos a hipótese de que o prejuízo em relação à aprendizagem, detectado durante o período de ensino remoto, tem relação também com as condições psicológicas

dos sujeitos, isto é, o grau de sofrimento e adoecimento mental aos quais eles estavam expostos.

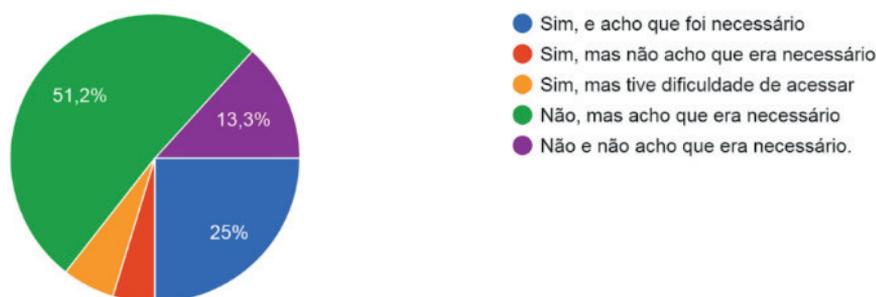


Figura 3: A percepção dos discentes sobre a disponibilidade de apoio psicológico das escolas durante o ensino remoto.

Fonte: GEPIEST.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar os impactos do ensino emergencial na saúde de adolescentes e jovens das escolas públicas da microrregião de Princesa Isabel- PB. Foram identificados os efeitos no bem-estar físico e mental dos jovens discentes, tais como o surgimento de problemas relacionados à ansiedade, depressão, tristeza, medo de perder parentes e amigos, por conta da Covid-19. Além disso, os respondentes relataram frequentes dores de cabeça e problemas com a visão, devido à grande quantidade de horas diante de aparelhos tecnológicos.

Foi evidenciado, no presente estudo, o descaso das instituições escolares no que tange a projetos que buscassem minimizar os impactos da pandemia e do ensino remoto na saúde física e mental dos discentes, em detrimento de propostas que buscam mitigar as sequelas na aprendizagem.

Dessa maneira, é necessário repensar as formas de ensinar e a aprender, levando em conta as sequelas atemporais deixadas pela pandemia e buscando construir caminhos na perspectiva de amenizar essas cicatrizes, invés de ignorá-las. Esta não é uma tarefa só da escola, como canta a poeta Lia de Itamaracá: *“essa ciranda é de todos nós, é de todos nós”!*

REFERÊNCIAS

DAS, Veena. **Critical Events**: An Anthropological Perspective on Contemporary India, Oxford University Press, Nueva Delhi, 1995.

MIALHE, Fabio Luiz; PELICIONI, Maria Cecília Focesi; PELLICIONI, Andréa Focesi. Abordagem por Settings para a promoção da saúde: Movimento de cidades saudáveis e iniciativa da escola promotora de saúde. *In*: PELICIANI, Maria Cecília Focesi; MIALHE, Fábio Luiz. **Educação e promoção da saúde**: teoria e prática. 2. ed. — Rio de Janeiro: Santos, 2019.

MILIAUSKAS, C. R.; FAUS, D. P. Saúde mental de adolescentes em tempos de Covid-19: desafios e possibilidades de enfrentamento. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 30, n.4, e300402, 2020.

OGDEN, Thomas H.. Psicanálise ontológica ou “O que você quer ser quando crescer?”. Traduzido por Fernanda Sofio. **Rev. bras. psicanál.** [online]. 2020, vol.54, n.1, pp. 22-45. ISSN 0486-641X.

RIBEIRO, G. L. “Descotidianizar” el mundo. La pandemia como evento crítico, sus revelaciones y (re)interpretaciones. **Desacatos - Revista de Ciencias Sociales**, n. 65, p. 106-123, 2021.

ROMANZINI, A. V.; BOTTON, L. T. J.; VIVIAN, A. G. Repercussões da pandemia da Covid-19 em crianças do Ensino Fundamental. **Saúde em Debate**, v. 46, n. 5, p. 148-163, 2022.

SILVA, C. M. C.; PELICIONI, M. C. F; MIALHE, F. L.; PELLICIONI, A. F. **Educação em saúde e suas práticas ao longo da história brasileira**. Educação e promoção da saúde: teoria e prática. Tradução. Rio de Janeiro: Santos, 2019.

SOUSA, P. H. B; LEITE, T. A.; OLIVEIRA, A. P. S.; MADRUGA, L. O.; ALMEIDA, E. S.; SANTOS, A. V.; ARAÚJO, R. A. M.; SANTOS, C. L. C.; CHAVES, M. V. F.; SANTIAGO, G. V.; DOARES, C. F.; OLIVEIRA, M. C. B. Impactos da pandemia da COVID-19 relacionados à saúde mental de crianças e adolescentes. **Revista Brasileira de Revisão de Saúde**, v. 5, pág. 20794–20826, 2023.



OS IMPACTOS CAUSADOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA PÓS-PANDEMIA DA COVID-19

Wyara da Silva Carvalho
Germana Alves de Menezes

INTRODUÇÃO

Em 11 de março de 2020 a OMS (Organização Mundial de Saúde), identificou a COVID19, cientificamente conhecida como SARS – COV-2 como uma pandemia; O termo “pandemia” segundo a OMS é a disseminação mundial de uma nova doença, decretado quando a epidemia/surto, passa a ser encontrada na maioria dos continentes, se impossibilitando o rastreamento das pessoas infectadas.

No Brasil o primeiro caso foi confirmado em 26/02/2020, causando preocupação nos brasileiros, diante de diversos casos confirmados, a rotina de diversos setores teve que ser modificada para nova realidade, principalmente a área educacional, onde escolas públicas e privadas de todos os níveis (básico, médio e superior), teve que suspender as aulas presenciais para conter a proliferação da doença. Como afirma Pralon, 2020:

A transmissão dos saberes (conhecimento) passou por significativas transformações. O que antes era uma aula em que bastava ao educador apenas transmitir conhecimento de forma verbal e presencial, agora é praticamente impossível em virtude das medidas de isolamento social propostas pela Organização Mundial da Saúde. As primeiras medidas que os governantes

adotaram foi a cessação das aulas em todos os níveis (ensino básico, fundamental e superior) (Pralon, 2020)

Com a suspensão das aulas, os professores e coordenadores das escolas tinham uma nova tarefa, a de garantir a continuidade da aprendizagem escolar dos alunos durante a pandemia. Nesse contexto, nisso surgiu a ideia das aulas remotas, tanto nas escolas da rede privada como nas escolas da rede pública. O CNE (Conselho Nacional de Educação), emitiu o parecer 05/2020, que fala da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em razão da pandemia da Covid 19, ele trouxe observações sobre como deveria ser organizada as aulas remotas, sugerindo possibilidades para que tais atividades fossem realizadas, como, por exemplo: aulas gravadas, organizações de grupos de pais por meio de aplicativos, etc.

Uma das sugestões também foi a elaboração de materiais impressos a qual foi realizada em diversas escolas, principalmente as da rede pública da zona rural, a qual um dos seus maiores desafios, era a falta de recursos tecnológicos, deixando ainda mais evidente a desigualdade social existente no Brasil.

No início do ano de 2022, foi possível o retorno das aulas presenciais, porém, era evidente que a comunidade escolar, enfrentaria um quadro desafiador, com as recuperações dos conteúdos não incorporados, a escassez do letramento e da alfabetização das crianças do ensino fundamental I, e as sequelas psicológicas que atingiram alunos e professores.

Isso posto, passamos a abordar essa questão em duas partes: na primeira, tratamos dos desafios encontrados na volta às aulas e na segunda buscaremos analisar as sequelas psicológicas e psicossociais dos alunos e professores pós-pandemia.

A caracterização metodológica desta pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, ou seja, ela não se baseia em números, porém, ela abrange todos os problemas investigados em amplas dimensões, utilizamos para coleta de dados fontes bibliográficas e documentais para embasar a pesquisa, incluindo artigos, relatórios, pareceres, entre outros. De acordo com Fonseca (2002), o uso da metodologia da pesquisa bibliográfica se faz presente como suporte à

compreensão da temática discutida em outras abordagens publicadas, como reforça.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

OS DESAFIOS ENCONTRADOS NA VOLTA ÀS AULAS

A pandemia acarretou diversas dificuldades na área educacional, tendo em vista que as escolas não estavam preparadas para uma educação em tempos de pandemia.

O cotidiano escolar foi afetado de diversas maneiras, dentre elas a falta de socialização entre aluno x professor, família x professor, bem como a maneira de orientar a aprendizagem, a despertar as potencialidades inatas de cada aluno. A falta de uma dinâmica presencial, com os professores e colegas, foi um forte motivo para a evasão escolar, a qual, durante a pandemia, cresceu e teve um dos seus maiores números.

Com o decorrer da pandemia, as vacinas foram criadas, as informações sobre a doença, métodos e protocolos para evitá-las foram se expandindo e as dificuldades foram se superando, pouco a pouco se naturalizando e se caracterizando com o “novo normal”.

Frente a isto, novos desafios surgiram para a educação, com o retorno das aulas presenciais após quase dois anos se dando de forma remota, estudando em casa. Muitos desses estudantes dispunham apenas de apostilas de atividades enviadas pelo professor.

Um dos grandes desafios com o retorno das atividades presenciais foi o de despertar no aluno o desejo de voltar a frequentar a escola, a necessidade de readaptação à rotina escolar, entre outros desafios, um dos mais preocupantes foi o gap de aprendizagem durante as aulas remotas, ou seja, a falta de um acompanhamento

pedagógico perto do aluno, dando margem a dispersão, desinteresse e até mesmo receio de tornar público as dificuldades encontradas em uma atividade ou determinado assunto. A revista online Ecosistema Educacional relata um pouco sobre as defasagens encontradas devido à situação educacional vivida durante a pandemia.

Essa falta de proximidade com a escola, além das diversas situações socioemocionais que foram geradas, agravou o índice de aprendizagem das crianças e jovens. O resultado foi de altos níveis de defasagem escolar, em especial nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, essenciais para o desenvolvimento dos alunos. (ecosistema educacional, 2022, online).

Essa defasagem ocorrida durante o período em que os estudantes estavam estudando em casa tornou-se um grande problema social e demanda atenção. Conforme o site ecosistema educacional, a maior escassez na aprendizagem está na matéria de português e matemática, principalmente na leitura, na escrita e na matemática básica dos alunos, os quais estavam na alfabetização e nas demais turmas do ensino fundamental I.

Um estudo feito pelo “Todos pela educação” em fevereiro de 2021, apontou números assustadores onde mais de 66% das crianças matriculadas na faixa etária da alfabetização não sabiam nem ler, nem escrever; este número mostra um dos impactos ocasionados pelo fechamento das escolas, não esquecendo das outras matérias as quais também tiveram grandes lacunas durante o período da pandemia.

Segundo uma pesquisa realizada no município de Sobral no Ceará, pelo LAPOPE (Laboratório de pesquisa em oportunidades educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro), tendo como base de pesquisa 1.364 crianças matriculadas na rede pública do município a quais frequentaram o 2º ano do ensino fundamental em 2019 e 2020. Foi visto que as crianças que fizeram em 2020, as quais tiveram a maioria das aulas em forma remota, tiveram uma perda de 6 a 7 meses em linguagem e na matemática básica.

Os pesquisadores também fizeram uma comparação entre as crianças que cursaram o 2º ano presencialmente e as que cursaram de forma remota, constatando que houve um ritmo de aprendizagem bem abaixo das que fizeram de forma presencial em 2019. Os valores estimados no estudo sugerem que as crianças que vivenciaram

o segundo ano da pré-escola em 2020 aprenderam o equivalente a 39% em linguagem e 48% em matemática, do que o absorvido pelas crianças que atenderam esta etapa em 2019. (Estudo do Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais LaPOpE/UFRJ, pág. 10).

As dificuldades apresentadas pelas crianças são justificáveis, pois foram basicamente dois anos longe da sala de aula e sem ter o professor para sanar suas dúvidas pessoalmente. A educação pós-pandemia no Brasil exige um esforço conjunto, pois não é apenas voltar às aulas, deve ser pensando em um modelo educacional mais amplo, é necessário reordenar, como diz (Santos, 2022, s/p).

A recomposição dessa aprendizagem não é algo fácil, pois interliga não apenas a escassez na alfabetização como outros impactos ocasionados pela pandemia, não se pode voltar de onde ficou parado, pois não foi um “stop” no tempo o que ocorreu, tem que mudar as perspectivas de currículo; “É preciso olhar para tudo: habilidades não consolidadas e o que foi ou não oferecido no período pandêmico. Analisar o que não foi consolidado e, depois de tudo isso, construir estratégias para recompôr as aprendizagens, traçando grandes diretrizes” (Guaraldo, 2022 apud Santos, 2022). Não existe uma estratégia ideal, porém, seria uma possibilidade para as escolas públicas adotarem para um melhor rendimento.

Os pesquisadores da LAPOPE apresentaram várias recomendações, entre elas, que as secretarias estaduais de educação, ofereçam apoio técnico e financeiro aos municípios que as secretarias municipais implementem programas de busca ativa de crianças, com um foco maior na educação infantil, a qual teve um nível alto de evasão escolar no período da pandemia. Além das secretarias, que os gestores e professores promovam uma maior integração entre a comunidade e os familiares dos alunos, podendo incorporar estratégias de comunicação que foram bem-sucedidas durante a pandemia.

AS SEQUELAS PSICOLÓGICAS E PSICOSSOCIAIS DOS ALUNOS E PROFESSORES PÓS-PANDEMIA.

É visível os impactos causados pela pandemia na vida do ser humano em diversas áreas, os efeitos causados por ela foram desastrosos e influenciaram todo o contexto social em que estamos inseridos, principalmente na área educacional.

Em suma, essa emergência de saúde pública gerou medo e pôde desencadear maior desconforto emocional e consequências psicológicas, que vão desde respostas de angústia, como ansiedade, depressão, e abuso de substâncias, até mudanças comportamentais, como dificuldade para dormir e alterações alimentares. (Silva; Rosa, 2021, p. 194).

Como dito pelas autoras, foi desencadeado durante a pandemia, o aumento de pessoas com problemas psicológicos e desconforto emocional, principalmente naquelas que estavam acostumadas a viver rodeadas de pessoas, e teve que lidar com a ruptura da sua rotina pessoal e de trabalho, como, por exemplo, os professores e alunos.

Os problemas emocionais e psicológicos, após a pandemia, são complexos e variados, vão desde ansiedade e estresse até um quadro mais elevado, como a depressão. Esses quadros foram devido aos impactos emocionais do isolamento, incertezas, mudanças, o medo de contrair a doença, de perder alguém próximo.

Em uma pesquisa realizada pelo site da NOVA ESCOLA em parceria com o Instituto AME SUA MENTE (2022), foram feitos diversos questionamentos para entender como anda a saúde mental dos professores, a pesquisa contou com a participação de 5 mil profissionais da educação, os quais deixaram nítido os impactos causados pela pandemia na sua saúde psicológica em um modo geral.

Um dos aspectos contemplados da pesquisa, era que os profissionais avaliassem como estava a sua saúde mental e mais de 45% avaliaram a sua saúde mental como regular, e 21% como péssima ou ruim, tendo como principal consequência, um sentimento frequente e intenso de ansiedade.

Vale destacar que durante a pandemia, os profissionais tiveram um grande desgaste na mudança da sua didática, tendo em vista que nem todos tinham habilidades com a tecnologia, desencadeando assim um alto nível de estresse e até mesmo ansiedade, como mostra o segundo quadro onde a maior porcentagem está nos sentimentos frequentes de ansiedade.

Um ponto também destacado nesta pesquisa, foi o baixo rendimento e o cansaço excessivo dos profissionais, podemos ressaltar que esse problema não só aconteceu com os docentes, como também com a grande parte dos alunos. Esse problema foi tão frequente entre

todos durante a pandemia que veio à tona a Síndrome de Burnout que segundo a OMS (Organização Mundial da Saúde) é um distúrbio emocional que tem como sintomas, a exaustão, o esgotamento físico, estresse, etc. que teve seu CID (Código Internacional de Doença) incluído em 2022.

CONCLUSÃO

A pandemia da COVID-19 gerou impactos significativos na educação brasileira, levando as instituições de ensino a se adaptarem rapidamente a novas formas de ensino, como o ensino remoto. Isso trouxe desafios para professores, pais e alunos, evidenciando as desigualdades no acesso à educação. O retorno às aulas presenciais em 2022 trouxe novos desafios, incluindo a defasagem de aprendizagem e as dificuldades de readaptação dos alunos à rotina escolar.

A recomposição da aprendizagem perdida durante a pandemia requer estratégias cuidadosas e abrangentes, considerando não apenas aspectos acadêmicos, mas também emocionais e psicossociais. Além disso, é essencial investir em políticas públicas que promovam a inclusão, a qualidade do ensino e a redução das desigualdades educacionais, garantindo um sistema educacional mais resiliente para o futuro.

Conclui-se que é essencial garantir a inclusão e a qualidade de ensino, proporcionando acesso igualitário para todos, investir em infraestrutura tecnológica, capacitação de professores e políticas públicas que promovam a educação digital e reduzam as desigualdades sociais e educacionais.

Além disso, é fundamental promover o cuidado emocional dos estudantes, valorizando as relações interpessoais e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Somente por meio de esforços conjuntos, será possível superar os desafios e construir um sistema educacional mais resiliente e preparado para enfrentar futuras adversidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC. **Plano de contingência para educação no contexto da pandemia da COVID-19.** Disponível em; <http://portal.mec.gov>.

br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acessado em 30 de mar. 2023.

Educacional.com.br. **Desafios do retorno às aulas presenciais em 2022**. Disponível em: <https://educacional.com.br/artigos/desafios-do-retorno-as-aulas-presenciais-em-2022>. Acesso em: 22 de nov. 2023

Fundação Maria Cecília Souto Vidigal Aprendizagem na Educação Infantil e Pandemia: **Um estudo em Sobral/CE. 2021**. Disponível em: <https://biblioteca.fmcsv.org.br/biblioteca/impacto-aprendizagem-covid-sobral/>. Acesso: 05 de nov. 2023

FRANÇA, N. Endemia, epidemia e pandemia. In InfoEscola: **Navegando e aprendendo**. Disponível em: <http://www.infoescola.com/doencas/endemia-epidemia-e-pandemia/>. Acesso em: 30 de mar. 2023.

SILVA, Simone. M. da; ROSA, Adriane. R. O impacto da COVID-19 na saúde mental dos estudantes e o papel das instituições de ensino como fator de promoção e proteção. **Revista Prâxis**, Novo Hamburgo, v. 18, n. 2, p. 189-206, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/2446/2856> Acesso em: 22 maio 2023.

OLIVEIRA, T. M. de; SANTOS, F. V. “Caminhando contra o vento, sem lenço e sem documento”: educação básica em tempos de pandemia. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 4 n.(11), p.99–106, 2020. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/41>. Acesso em: 04 de jul. 2023

PEREIRA, A.; NARDUCHI, F.; MIRANDA, M. G. Biopolítica e educação: os impactos da pandemia do COVID-19 nas escolas públicas. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 219-236, 3 jun. 2020. <https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p219>. 2020. Acesso em: 29 de jun. 2023.

PRALON, E. A pandemia com reflexo no clima das instituições educacionais: instabilidade e o acentuado índice de incivilidades nas

relações. **Cadernos de Educação:** Reflexões e Debates. v.19, n. 38 p. 5-17. 2020. Acesso em: 29 de jun. 2023.

SANTOS, V. O que é recomposição de aprendizagens e como ela acontece no dia a dia das escolas públicas. **Novaescola.org.br**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20976/o-que-e-recomposicao-de-aprendizagens-e-como-ela-acontece-no-dia-a-dia-das-escolas-publicas>. Acesso em: 28 de jun. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica: Alfabetização no Brasil - Por que estamos estagnados e como avançar?** Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>. Acesso em: 28 de jun. 2023.

PARTE II

1 1 1 1
0 1 0 0
0 1 0 0
0 0 1 0
0 0 1 1
0 0 1 1
0 0 1 1
0 1 0 1
0 1 0 1
1 1 1 0
1 1 1 0
1 0 0 1
1 0 0 1
0 1 0 0
0 1 0 0
1 1 1 0
1 1 1 0
1 0 0 0
1 0 0 0
0 1 0 1
0 1 0 1
1 1 1 1
1 1 1 0
1 1 1 0
0 1 0 0
0 0 1 0
0 0 1 0
0 1 0 1
1 1 1 1
1 0 0 1
0 1 0 1
1 1 1 0

TERRITORIALIDADES



ARBORIZAÇÃO URBANA: ESTUDOS DAS PRINCIPAIS PRAÇAS DO MUNICÍPIO DE PILÕEZINHOS/PB

Mikael Bernardino dos Santos
Iany Elizabeth da Costa

INTRODUÇÃO

A presença de áreas verdes nos centros urbanos é de extrema importância para o seu reconhecimento em diversos países desenvolvidos, principalmente pelos benefícios que esses espaços com coberturas vegetais podem proporcionar à comunidade local. À vista disso, a organização de grandes cidades não possui planos diretores de arborização, vindo a ter grandes perdas em suas coberturas vegetais, na medida em que podem ocorrer diversos problemas socioambientais nos espaços urbanos (Alves; Costa; Costa, 2023). Desse modo, “A gestão de Áreas Verdes Urbanas representa um grande desafio para os municípios brasileiros. É comum a ausência desses espaços ou a sua degradação, tanto em seus aspectos urbanísticos quanto sociais” (Programa Cidades+Verdes, 2021, p.6).

Essas transformações nos centros urbanos têm características fundamentais de vários processos históricos, refletindo principalmente a influência do êxodo rural entre os anos 1970 e 1980 para os centros urbanos (IBGE, 2015).

Com a grande concentração da população nas áreas urbanas, as transformações dos espaços dessas urbes sofreram alterações conforme o tempo, o que implica, conseqüentemente, em resultados diversos, entre os quais os processos se relacionam não só com o

fluxo das pessoas nas cidades (IBGE, 2019), mas com a configuração desses espaços transformados que, a nosso ver, acabam sendo vinculados a relações sociais, econômicas, residenciais e culturais. Assim, no tocante à presença do verde nos espaços públicos, Gomes e Soares (2003) argumentam que o desenvolvimento das cidades brasileiras ocorreu paralelamente à transformação das funções das praças urbanas. Anteriormente, essas praças eram grandes áreas desprovidas de vegetação, utilizadas somente para a congregação de indivíduos.

Além disso, Gomes (2014, p. 7) adiciona que “[...] as cidades e seus diferentes aspectos são postos à venda no modelo neoliberal do planejamento estratégico. Imprime-se na cidade a lógica da empresa, cuja competitividade tem como horizonte o mercado”. A lógica do modelo, voltada apenas para o capital, descaracteriza totalmente o ideal de áreas com a presença mais arborizada ou de integração do ser humano à natureza. Embora seja no meio urbano, o que exclui totalmente a presença de uma floresta urbana, quando se trata da criação ou presença de vegetação decorrentes desses espaços. Consoante a isso, Magrini e Neto (2024) destacam a necessidade de se considerar o papel vital das áreas verdes e permeáveis nas cidades. Eles enfatizam que, diante dos desafios impostos pela crise climática e pelo período pós-pandêmico, torna-se claro que tais espaços contribuem significativamente para o bem-estar físico e mental dos habitantes urbanos.

Com a expansão das últimas décadas da urbanização que, não esporadicamente, sucede-se descontroladamente nos grandes centros urbanos, é possível identificar contextos históricos que materializam características importantes do espaço, assim como das suas estruturas e organizações.

Por conseguinte, a cidade de Pilõesinhos/PB, ao longo das últimas décadas, em suas principais praças e vias públicas, sofreu diversas transformações a respeito da sua arborização urbana, a qual ocorreu sem um planejamento adequado. Este artigo, portanto, tem o objetivo de fazer o levantamento das espécies arbóreas encontradas na arborização urbana das principais praças públicas do município de Pilõesinhos e, posteriormente, relacioná-lo à problemática da grande concentração de espécies exóticas identificadas.

MATERIAL E MÉTODOS

Este trabalho foi realizado no município de Pilõesinhos, Estado da Paraíba, com população estimada de 5.329 pessoas (IBGE, 2022), a qual possui uma área total de 40.908 km², concentrada numa área urbanizada de 0,45 km² (IBGE, 2019), tendo 89,2% das vias públicas arborizadas segundo o IBGE, em 2010. Diante disso, foi realizado o levantamento da arborização urbana das seguintes praças da cidade: Praça São Sebastião e Praça Emiliano de Cristo.

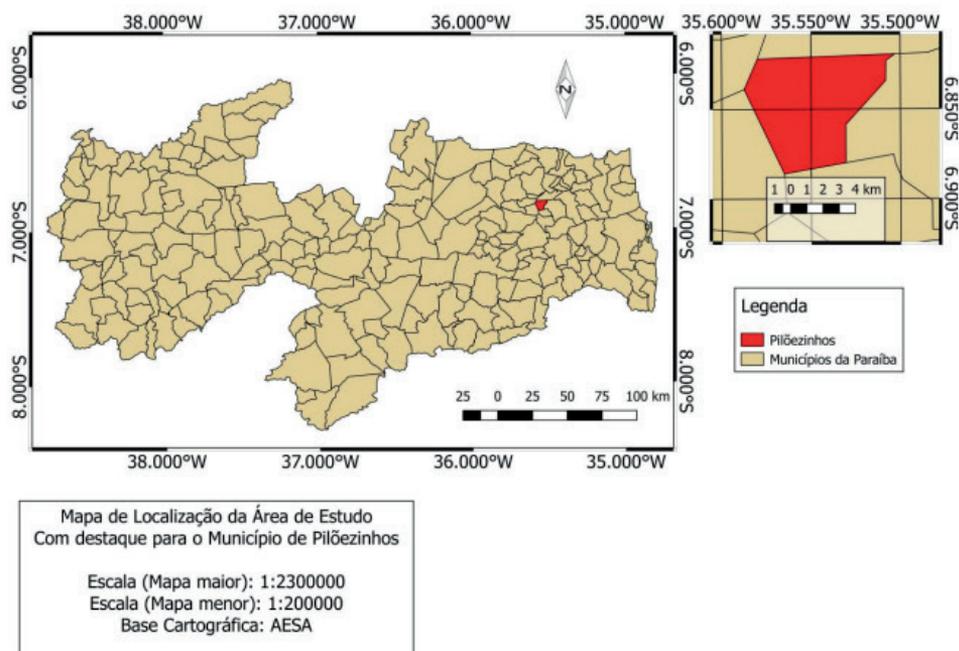


Figura 1: Mapa de localização da área de estudo com destaque para o município de Pilõesinhos – PB.

Fonte: Mapa de localização do município de Pilõesinhos/PB. Autores: Da Silva e Da Silva, 2017.

A pesquisa consiste num levantamento das espécies e sua posterior identificação, em que foi realizada uma revisão bibliográfica no tema discutido em artigos científicos, periódicos, livros e no Google Acadêmico. Metodologicamente, empregamos métodos híbridos de pesquisa, são eles: método bibliográfico, do método quantitativo e método exploratório, sobre os quais realizamos leituras referentes ao tema e ao levantamento de dados em campo da pesquisa quantitativa, de carácter exploratório na classificação e reconhecimento das

espécies encontradas com base nas leituras de Lorenzi *et al.* (2003) e Lorenzi *et al.*, (2004), das seguintes praças: São Sebastião e Monseñor Emiliano de Cristo.



Figura 2: Mapa de localização da área de estudo com destaque para o município de Pilõesinhos – PB.

Fonte: Google Maps. Áreas de estudos. Adaptação dos autores, 2024.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Segundo Lorenzi (2009, p. 12), “[...] a maioria das plantas arbóreas cultivadas em ruas, avenidas, praças e jardins de nossas cidades são de espécies trazidas de outros países (espécies exóticas)”. A diversidade de espécies que podem ser inseridas nesses espaços, tem grande importância não só na variedade, mas na preservação de muitas espécies nativas ou regionais.

Conforme Lorenzi (2009, p. 11), “[...] o Brasil possui a flora arbórea mais diversificada do mundo”, o que leva a pensar a respeito do quanto as espécies nativas perdem espaços para as exóticas em

praças públicas e vias. Noutro extremo, esse fenômeno descaracteriza uma monotonia paisagística a qual é centrada em espécies exóticas. Muitas cidades, neste sentido, optam em inserir em seus espaços públicos, dando preferência de mercado às espécies cultivadas de jardins, corroborando a importância dos planos diretores de arborização que as cidades deveriam ter. Com efeito, Fontes (2023, p. 1903) aponta que “[...] a arborização é uma atividade que possui também objetivos políticos, determinando uma melhor qualidade de vida com o desenvolvimento da saúde ambiental local.”

Decorrente disso, a variação do microclima em áreas da natureza não é a mesma dos espaços urbanos (EMBRAPA, 2012), o que caracteriza uma diferença devido a sua vegetação. Neste estudo de caso das duas principais praças do centro urbano de Pilõezinhos, foi identificado um total de 26 árvores (**Tabela 2**), sendo todas exóticas conforme a **Tabela 1**.

NOME CIENTÍFICO	FAMÍLIA	NOME COMUM	NATIVA OU EXÓTICA
<i>Roystoneaoleracea</i>	<i>Arecaceae</i>	Palmeira Imperial	exótica
<i>Veitchiamerrillii</i>	<i>Arecaceae</i>	Palmeira-de-manila	exótica
<i>Ficusbenjamina</i>	<i>Moraceae</i>	<i>Ficus</i>	exótica

Tabela 1: Espécies identificadas nas praças.

Fonte: Dados de identificação das espécies por Lorenzi *et al.*, 2003 e Lorenzi, *et al.*, 2004.

NOME CIENTÍFICO/ FAMÍLIA	NOME COMUM	PRAÇA SÃO SEBASTIÃO	PRAÇA EMILIANO DE CRISTO	NATIVA/ EXÓTICA
<i>Veitchiamerrillii</i> <i>Arecaceae</i>	Palmeira-de-manila	4	0	exótica
<i>Ficusbenjamina</i> <i>Moraceae</i>	<i>Ficus</i>	6	6	exótica
<i>Roystoneaoleracea</i> <i>Arecaceae</i>	Palmeira Imperial	10	0	exótica

Tabela 2: Números de espécies identificada por praças.

Fonte: Acervo de pesquisa dos autores, 2024.

Segundo Blum, Borgo e Sampaio (2008, p. 80), “[...] o implantadas de forma planejada, árvores na paisagem urbana tendem a proporcionar somente benefícios” do microclima nos espaços que têm a presença de áreas com vegetação, contribuem com a diminuição dos impactos socioambientais. Por outro lado, quando se trata do uso de espécies exóticas na urbanização brasileira, é fruto histórico de um ideal europeu que descaracteriza totalmente a valorização das espécies nativas e regionais (Alves, Costa e Costa, 2023) no Brasil, principalmente pela grande diversidade de espécies encontradas nos biomas brasileiros, além da falta de estudos das espécies implantadas nos espaços públicos que podem acarretar em danos aos espaços públicos, ruas, calçadas e residências.



Figura 3: Praça São Sebastião.

Fonte: Prefeitura Municipal de Pilõesinhos, 2022.

As espécies *Ficus* e Palmeira Imperial são espécies que têm raízes agressivas, em destaque a *Ficus*, que tem maior concentração na Praça Emiliano de Cristo (ver **Tabela 2**). Conforme Lorenzi, (2003, p. 241), a *Ficus* “[...] trata-se de árvore inconveniente para arborização de ruas e avenidas pelo excessivo vigor do sistema radicular”, a qual causa danos agressivos à infraestrutura dos espaços públicos e privados. Segundo Da Silva (2017, p.1) “[...] a palmeira imperial *Roystoneaoleracea* [...] Esta palmeira alta e imponente foi largamente distribuída por várias regiões, por motivos ornamentais.” Assim como

a *Ficus*, a Palmeira Imperial tem raízes agressivas e causam impactos devido a sua raiz agressiva, conforme a imagem abaixo.



Figura 4: Praça Monsenhor Emiliano de Cristo.

Fonte: Acervo de pesquisa dos autores, 2024.



Figura 5: danos estruturais causados por uma palmeira imperial.

Fonte: Acervo de pesquisa dos autores, 2024.

A presença dos verdes nos centros urbanos também é uma forma de minimizar os impactos da degradação (Alves; Costa; Costa, 2023), e outros impactos que podem causar nesses espaços, os quais não são arborizados ou que não foi feito um planejamento adequado das espécies estudadas, o que pode trazer danos às infraestruturas de prédios, residências e calçadas.

CONCLUSÃO

Diante do levantamento dos dados da arborização urbana das duas principais praças do centro do município de Pilõesinhos/PB, é possível verificar a falta de uma política pública direcionada ao planejamento urbano, tendo a arborização como uma forma de proporcionar o bem-estar da população. Esses espaços públicos são ambientes nas quais a comunidade local usa como forma não só das interações residenciais, econômicas e sociais, mas de integração a um ambiente em contato com o natural, que garanta a integração do ser humano à natureza por mais que seja nos centros urbanos.

Assim, a presença das florestas urbanas traz benefícios microclimáticos, à medida que são formas socioculturais integrantes a esses espaços. A presença da gestão pública como agente principal de organização, é fundamental na criação de um planejamento adequado, principalmente nos estudos das espécies que serão inseridas nesses espaços, dando preferência à diversidade de espécies que sejam nativas e regionais.

Em linhas gerais, a criação de um plano diretor de arborização urbano que tenha não só a presença da gestão pública, mas a interação da comunidade local na criação e debate de políticas públicas são imprescindíveis para uma melhor organização urbana.

REFERÊNCIAS

ALVES, Laylane Pinheiro; COSTA, Jorge Antonio Silva; COSTA, Cristiana Barros Nascimento. Arborização urbana dominada por espécies exóticas em um país megadiverso: falta de planejamento ou desconhecimento?. **Revista Brasileira de Geografia Física**, v. 16, n. 3, p. 1304-1375, 2023.

BLUM, Christopher Thomas; BORGIO, Marília; SAMPAIO, André Cesar Furlaneto. Espécies exóticas invasoras na arborização de vias públicas de Maringá-PR. **Revista da Sociedade Brasileira de Arborização Urbana**, v. 3, n. 2, p. 78-97, 2008.

DA SILVA, Pedro Luan Ferreira; DA SILVA, Alison José. Avaliação do uso e ocupação do solo no município de Pilõesinhos-PB, de 1984-2016 utilizando o geoprocessamento. **Revista de Geociências do Nordeste**, v. 3, n. 1, p. 48-63, 2017.

EMBRAPA. Arborização urbana no semiárido: espécies potenciais da Caatinga. Ivan Andre Alvarez *et al.* **Embrapa Florestas**, 2012.

FONTES, Yago Magalhães. SAÚDE AMBIENTAL NO AMBIENTE URBANO: A IMPORTÂNCIA DA ARBORIZAÇÃO E JARDINAGEM URBANA PARA O MEIO AMBIENTE E QUALIDADE DE VIDA DOS CIDADÃOS. **Pensar Acadêmico**, v. 21, n. 3, p. 1902-1909, 2023.

GOMES, Marcos Antônio Silvestre. Parques urbanos, políticas públicas e sustentabilidade. **Mercator (Fortaleza)**, v. 13, p. 79-90, 2014.

GOMES, Marcos Antônio Silvestre; SOARES, Beatriz Ribeiro. A vegetação nos centros urbanos: considerações sobre os espaços verdes em cidades médias brasileiras. **Estudos Geográficos: Revista Eletrônica de Geografia**, v. 1, n. 1, p. 19-29, 2003.

IBGE, Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Áreas urbanizadas do Brasil: 2019 / IBGE, Coordenação do Meio Ambiente**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101973>. Acesso em: 18 jan. 2024.

IBGE, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/piloesinhos>. Acesso em: 3 abr. 2024.

LORENZI, Harri. Árvores exóticas no Brasil: madeireiras, ornamentais e aromáticas/Harri Lorenzi[et al.]. – Nova Odessa, SP: Instituto Plantarum, 2003.

LORENZI, Harri et al. **Palmeiras brasileiras e exóticas cultivadas**. 2004.

LORENZI, Harri. Árvores brasileiras : manual de identificação e cultivo de plantas arbóreas nativas do Brasil. Vol. 3 / Harri Lorenzi. – 1. ed. – Nova Odessa, SP Instituto Plantarum, 2009.

MAGRINI, Maria Aparecida Faragó; NETO, Candido Malta Campos. Direito à cidade e urbanismo tático: a participação social na criação do Parque Augusta. **Contribuciones A Las Ciencias Sociales**, v. 17, n. 1, p. 702-716, 2024.

PNAD – **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. IBGE, 2015**. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao>. Acesso em: 18 jan. 2024.

PROGRAMA CIDADES+VERDES. Coordenação André Luiz Felisberto França, Ana Paula Ramos de Almeida e Silva. – 1. ed. – Brasília, DF :**Ministério do Meio Ambiente: Secretaria de Qualidade Ambiental, 2021**. Disponível em:https://antigo.mma.gov.br/images/agenda_ambiental/areas/ProgramaCidadesVerdes.pdf. Acesso em: 2 abr. 2024.

SILVA, Thuany Araujo. **Fenologia reprodutiva da palmeira Roystoneaoleracea no campus da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**. 2017.

REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO ENDÓGENO NO AGRESTE PERNAMBUCANO: O CASO DA SULANCA (1950-2020)

Annahid Burnett

Francisco Fagundes de Paiva Neto

INTRODUÇÃO

A teoria do desenvolvimento endógeno é uma abordagem ainda pouco utilizada no Brasil, mas já amplamente usada na África e na Ásia. O constructo é entendido como uma mudança localizada por iniciativa das coletividades por novas estratégias econômicas. Esta abordagem é vista como uma tentativa de interpretação dos processos de desenvolvimento de regiões em tempos de grandes transformações na sociedade, quando a teoria do desenvolvimento clássico tem sido ineficaz.

Ao adotar a teoria do desenvolvimento endógeno na discussão, temos a problemática: como a produção de confecções no agreste pernambucano foi uma forma de desenvolvimento endógeno entre 1950 e 2020? Analisamos na pesquisa como esse tipo de desenvolvimento pode ser associado às profundas hierarquias sociais. Utilizamos como metodologia de pesquisa, a revisão bibliográfica e fontes orais.

Os avanços tecnológicos e econômicos do século XX proporcionaram prosperidade para setores nos países desenvolvidos e em alguns *locus* do Sul Global, que tem um maior histórico de empobrecimento social, cultural e material (Boonzaaijer; Apusigah, 2008). Com isso, o desenvolvimento clássico foi posto em xeque e outras alternativas têm sido propostas. Novas teorias emergiram, assim como práticas e políticas

no terreno do desenvolvimento, como: renovação rural, agricultura orgânica, energia sustentável, educação alternativa, economia solidária etc.

Refletimos sobre as contribuições do desenvolvimento endógeno como uma teoria baseada no bem-estar material, social e espiritual social, e que toma a cultura local como um ponto de partida, pois são um eixo central do progresso social e de intercâmbios materiais. O desenvolvimento endógeno usa os recursos locais para mitigar os limites do desenvolvimento clássico e constrói ações que permitem as mudanças ocorrerem de dentro do sistema existente, trabalhando pela sustentabilidade, pelo crescimento funcional e centrado nas pessoas (Hooppers, 2002; Hountondji, 2002).

O desenvolvimento endógeno, de viés comunitário, pode ser entendido como uma mudança que mobiliza recursos locais e deixa os benefícios na região. Consiste em capacidades coletivas para tomar iniciativas determinadas, guiadas e controladas por pessoas e comunidades locais, a fim de estabelecer canais mais amplos de solidariedade. Em consequência, tem os seus próprios critérios, considerando não somente o bem-estar material, mas também, o bem-estar social, cultural e espiritual das comunidades. Contudo, o caráter endógeno não tem implicação com o isolamento das comunidades ante o mundo exterior, porque as relações de interdependência não se restringem aos projetos econômicos, tendo uma difusão de projetos culturais. Desse modo, permite a atração de conhecimentos e recursos exteriores, mas somente quando apoia o conhecimento, as instituições, iniciativas, prioridades, cultura e visões do mundo locais (Vázquez Barquero, 2007).

O conceito de desenvolvimento endógeno ganhou mais projeção desde a década de 1980 no campo profissional e acadêmico, numa tentativa de interpretação dos processos presentes em territórios e países, em tempos de grandes transformações, em consequência da maior integração econômica, política e cultural proveniente da mundialização. Os teóricos do Desenvolvimento Endógenos compartilham as críticas ao pensamento econômico do pós-guerra, com linhas de ação via organismos e instituições internacionais responsáveis pelo desenvolvimento (Vázquez Barquero, 2007).

Nesta pesquisa, analisamos o caso do desenvolvimento da produção de confecções no agreste pernambucano, utilizando a abordagem do desenvolvimento endógeno e a metodologia da história oral.

HISTÓRICO RECENTE DO DESENVOLVIMENTO ENDÓGENO

A economia do desenvolvimento surgiu no segundo pós-guerra, a partir das críticas dirigidas à economia do Crescimento e à Economia Internacional, e foi confrontada, tanto pela crise dos paradigmas, quanto pela diluição de seu objeto à medida que o “Terceiro Mundo” se distinguia. A nova problemática do desenvolvimento em micro escalas exige experiências originais diante do difícil contexto que os países do Sul Global atravessam (Ferguène; Hsaini, 1998). As altas taxas de desemprego e pobreza dos anos de 1980 propiciaram transformações nas políticas de desenvolvimento endógeno pela busca de alternativas por um constructo de representação das comunidades, tendo por meta neutralizar os efeitos negativos da mundialização, quanto ao mundo do trabalho e do ajustamento produtivo ante o padrão de vida da população (Stöhr, 1990).

Os desenvolvimentos tecnológico e econômico do século XX trouxeram prosperidade para muitos, sobretudo em áreas de transição econômica, como a mudança da agricultura para indústria e serviços, tendo relativo crescimento econômico com relativa rapidez. Trata-se, sobretudo, das áreas mais dinâmicas dos países do capitalismo avançado, mas que também foram impactadas desde a década de 1970 pela crise do Estado de Bem Estar Social. Contudo, nas áreas periféricas do capitalismo, grassou o subdesenvolvimento, que até a década de 1990 as fez mergulhar nos processos de desindustrialização e desverticalização produtiva.

A economia de mercado mundializada restringiu ainda mais os benefícios econômicos em escala mundial. O desenvolvimento endógeno pode possibilitar estratégias sociais de inclusão à economia de mercado, explorando as possibilidades e fixando benefícios localmente para o bem-estar de todos, em tese.

O CASO DA PRODUÇÃO DE CONFECÇÕES

A teoria do Desenvolvimento Endógeno concebe o crescimento econômico como um processo territorial, e não como um processo funcional, baseando-se em estudos de caso, em oposição às análises setoriais. Porquanto, as políticas de desenvolvimento são mais

eficientes quando definidas por agentes locais, e não por agentes administrativos centrais. Por conseguinte, as prioridades, necessidades e critérios de desenvolvimento diferem em cada comunidade, mas possuem conceitos-chave, como: controle local do processo, integração dos valores culturais, valorização das visões autóctones para buscar um equilíbrio entre recursos locais e externos. Ferguène e Hsaini (1998) se basearam em um caso concreto da Tunísia — o sistema produtivo têxtil de Ksar-Hellal —, demonstrando um forte enraizamento territorial deste sistema produtivo, que tem uma ampla abertura sobre a economia mundial. Esta articulação do local e do global se revela como sendo uma necessidade imperativa para os produtores locais, em busca permanente de inovação e de uma maior eficácia produtiva. Os autores observaram que o sistema de Ksar-Hellal é regulado e organizado a partir de fatores socioculturais específicos.

Consideramos que a produção de confecções da sulanca no agreste pernambucano é também um caso típico de desenvolvimento endógeno, por ser uma solução encontrada pelos agentes sociais locais. Os têxteis da sulanca, como ainda hoje se denominada o produto feito nesta região, começou na década de 1950, durante as grandes secas, que tornou o êxodo rural para o Sudeste um processo comum. A indústria têxtil do Recife/PE era florescente e os retalhos que eram rejeitados passaram a ser aproveitados pelos sitiantes da região de Santa Cruz do Capibaribe/PE, na composição de roupas rústicas para vender nas feiras, os mercados locais da região (Burnett, 2014). Essa produção servia de renda para os sitiantes garantirem sua reprodução social (Marx, 2013). Considerado, não sob seu aspecto social isolado, mas sob o curso de sua renovação incessante, o processo de produção social é, também, processo de reprodução.

Na década de 1960, os que migraram para São Paulo encontraram por lá também resíduos da indústria têxtil em ascensão e começaram a enviá-los para Santa Cruz do Capibaribe, com a mesma finalidade. Os retalhos da indústria paulista eram sintéticos, ao contrário dos que vinham do Recife, que eram de algodãozinho e mais fáceis de costurar na máquina manual. Os panos sintéticos precisavam de adições subministradas por mais tecnologia e eletricidade. Então foi preciso comprar máquinas *overlock* semi-industriais para cosê-los, enquanto ocorria uma migração de costureiras dos sítios rumo à sede municipal, que passou a ser eletrificada na década de 1960.

O surgimento e desenvolvimento desta produção têxtil regional foram processos relacionais associados às práticas socioeconômicas do agreste/semiárido que têm lugar nas feiras livres; ao trabalho familiar na unidade produtiva domiciliar, como reflexos da cultura agropastoril transplantada para a confecção; e a prática migratória como garantia de reprodução social.

Com a *sulanca*, uma economia de subsistência ensaiou uma inserção mercantil, com a troca dos produtos locais (de origem rural) pela matéria-prima convertida em manufaturados vendidos nas feiras da região. A economia rural voltada à reprodução familiar transformou-se entre as décadas de 1950 e 2020, quando o lucro alçou níveis ampliados, eclodindo a “pequena burguesia *sulanqueira*” (Burnett, 2014), que detém o controle comercial e político em Santa Cruz do Capibaribe, transformando as relações sociais e a economia.

As feiras livres locais foram ampliando a difusão da produção pelos *sulanqueiros*, que levaram os têxteis para outras praças. As redes de parentesco e amizade, graças as migrações para o Sudeste, solidificaram esta atividade e o êxito deste empreendimento atraiu agentes sociais exógenos ao processo pioneiro. Assim, alguns dos precursores desta história constituíram o poder político e econômico local, ampliando as redes regionais e nacionais às fronteiras internacionais, devido às relações comerciais com a China e com os Estados Unidos (Burnett, 2016). Com efeito, enquanto ocorreu uma tentativa de construção de autonomia, também houve um processo de heteronomia com concentração de renda pela burguesia local, pois surgiram inúmeros faccionistas (trabalhadores terceirizados) nas últimas duas décadas, como um modelo altamente exploratório da mão de obra local em unidades produtivas familiares (Fagundes *et al*, 2023).

REFERENCIAL METODOLÓGICO

Recorremos à história oral dos protagonistas anônimos que acompanharam o surgimento deste complexo comercial/produtivo. A partir de entrevistas semiestruturadas, acessamos informações sobre esses agentes sócio-históricos.

A história oral como metodologia foi empregada por Thompson (1992) como estratégia para o *sujeito social* ter mais liberdade para

narrar experiências. As perguntas realizadas de forma ampla deram mais fruição aos narradores. As entrevistas com os protagonistas da *sulanca* possibilitaram aos entrevistados rememorar as experiências rurais e citadinas e o envolvimento com as atividades da *sulanca*. As entrevistas com os pioneiros da feira da *Sulanca* foram fundamentais para esclarecer vários pontos da história desses sujeitos sociais. Conforme a narrativa de Inácio Marques:

Meu pai vendia aguardente na feira de Jataúba toda sexta-feira. Ele vendia 120 garrafa toda semana. (...) Eu vim pra Santa Cruz trabalhar de ajudante de caminhoneiro. Fiquei viajando pra São Paulo, ia e voltava em cima do caminhão. O dono do caminhão comprava aguardente ruim pra vender em São Paulo e pegava 10, 12 passageiro pra fazer a viagem, em 1954. Levava 15, 20 saco de aguardente pra vender lá e completava com passageiro. (Entrevista realizada por Annahid Burnett em 28 mar. 2013).

As memórias de Inácio Marques remontam a um tempo de consórcio entre a atividade de transportar migrantes a São Paulo junto a produtos regionais. O narrador mencionou, em outro trecho da entrevista, que, no retorno, os caminhões traziam retalhos obtidos no Bairro do Brás (São Paulo) para incrementar a produção têxtil, que foi posta nas feiras da região.

Conforme dona Gersina, uma contemporânea do surgimento da feira de confecções, sobre o desenvolvimento da produção têxtil no agreste:

Desde o ano de 55 que eu moro nesta casa. Tinha uma venda nesta casa, uma bodega. Meu pai negociava, trazia café de Taquaritinga pra vender aqui. (...) A feira sempre foi toda vida aqui nessa rua, pra lá é a matriz. Vendia feijão, secos e molhados. (Entrevista realizada por Annahid Burnett em 29 de março de 2013).

Consoante a entrevista, havia uma apropriação multifuncional da feira, que ao longo dos anos teve várias fases e atualmente o caráter comunitário foi destruído pela concentração de capitais em marcas locais, que definem um padrão de consumo internacionalizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das penúrias materiais do agreste pernambucano, ocorreu um processo migratório, que teve como consequência a concentração do envio de retalhos a Santa Cruz do Capibaribe. O desenvolvimento endógeno sugere que, em determinadas regiões do mundo, ocorreram esforços pelo avanço na dignidade material e na cidadania frente aos quadros de exclusão.

Concluímos em Santa Cruz do Capibaribe surgiu uma produção familiar de roupas, que evoluiu às fabriquetas e, por fim, a uma indústria com reflexos na construção de Shoppings, criação de marcas e a formação de uma burguesia local, advinda da década de 1950. Então, as fábricas e marcas contaram com avanços nos designs, via cursos técnicos e superiores, treinamentos no SEBRAE e fundos de bancos públicos. Logo, surgiram novas hierarquias, capturando a autonomia dos subalternizados, pois desde a década de 1990 ocorreu a reestruturação fabril, com terceirizados pela superexploração presente no polo têxtil local.

REFERÊNCIAS

BOONZAAIJER, C.; APUSIGAH, A. Reasons for supporting Endogenous Development. In: MILLAR, D.; APUSIGAH, A.; BOONZAAIJER, C. **Endogenous Development in Africa**. The Netherlands: COMPAS/UDS, 2008.

BURNETT, A. As raízes rurais da feira da Sulanca no Agreste Pernambucano. **Extensão Rural**, [S. l.], v. 21, n. 4, p. 09–31, 2014. DOI: 10.5902/2318179614755. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/extensaorural/article/view/14755>. Acesso em: 24 mar. 2024.

BURNETT, A. **Vozes da Sulanca**. Alemanha: Editora NEA, 2016.

FERGUENE, A.; HSAINI, A. Developpement endogène et articulation entre globalization et territorialization. **Revue Région et Développement**, n. 7, p. 2-38, 1998. Disponível em: https://regione-tdeveloppement.univ-tln.fr/wp-content/uploads/R7_Ferguene_Hsaini.pdf. Acesso em: 24 mar. 2024.

FAGUNDES, F.; BURNETT, A.; LIRA, E. Memórias e trajetórias sociais de famílias faccionistas do agreste paraibano e pernambucano. **Revista Direitos, Trabalho e Política social**, [S. l.], v. 9, n. 16, p. 171–209, 2023. DOI: 10.56267/rdtps.v9i16.15433. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rdtps/article/view/15433>. Acesso em: 24 mar. 2024.

MARX, K. **O Capital** - Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

STÖHR, W. B. **Global Challenge and Local Response**. London: Mansell, 1990.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. 2a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VÁZQUEZ BARQUERO, Antonio. **Desarrollo endógeno**. Madrid: Investigaciones Regionales, 2007, cap.11, p 183-210.

FONTES ORAIS

MARQUES, Inácio Antônio. Entrevistador: Annahid Burnett. Santa Cruz do Capibaribe, 28 mar. 2013.

MARQUES, Gersina. Entrevistador: Annahid Burnett. Santa Cruz do Capibaribe, 29 mar. 2013.

A CIDADE E SUAS TRAMAS HUMANAS

João Paulo Ferreira da Silva
Rafaella Moreira da Costa
Waldeci Ferreira Chagas

INTRODUÇÃO

A construção dos espaços públicos urbanos, há muito tempo, é objeto de estudo, análise e reflexões de geógrafos e urbanistas, mas também de historiadores. As discussões sobre essa temática são inesgotáveis, tendo em vista a natureza das escolhas políticas feita por cada pesquisador. Nesse exercício, a malha urbana central das cidades tem se destacado nas análises formuladas, no que tange à harmonização desta, visando quase sempre atender aos interesses comerciais das elites residentes nas cidades. Desse modo, não nos parece razoável enxergar os espaços citadinos como isentos de interesses políticos e econômicos.

Em função disso, ao discorrermos sobre o espaço, Santos (1996) o define como sendo “[...] um conjunto indissociável, solidário e [...] contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (Santos, 1996, p. 51). Portanto, as transformações que nele são realizadas, não são imparciais. Decorrem de interesses sociais, políticos e econômicos.

Concernente a isso, ao observarmos as paisagens urbanas das cidades, identificamos uma miríade de representações materiais e simbólicas interrelacionadas aos interesses de quem ocupa o poder local, trazendo à baila a apropriação, à medida que o leva a batizá-lo como forma de imprimir na memória coletiva, a importância social do que está sendo representado.

Nesse sentido, os espaços públicos na paisagem das cidades são batizados com nomes de eclesiásticos e políticos, ou de seus congêneres; postos como atores sociais políticos, quer sejam locais ou nacionais. Deste modo, a escolha ao nomear os espaços públicos não se faz, se não com o propósito de perpetuar a memória de familiares, o que se faz através dos nomes dos personagens escolhidos pelas elites no tempo presente.

A natureza dessas escolhas associadas a essas elites a considera digna de uma memória que precisa ser mantida na cidade, recorrendo ao espaço urbano, devido ao seu caráter público e social. Desse modo, se “[...] por um lado, a representação faz ver uma ausência [...] de outro, é a apresentação de uma presença a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa”. (Chartier, 1991, p. 184).

Assim, podemos depreender, a partir de Chartier (1991), que o ato de nomear os espaços públicos, propicia-nos lembrar da presença na ausência. Portanto, parece-nos razoável afirmar que existe, por parte de quem detém o poder político e econômico na cidade, o desejo de eternizar-se numa memória morta e maleável, visto ser capaz de construir no tempo presente, uma história positiva/passiva sobre a pessoa representada.

Nos espaços sociais urbanos, isso se fará por meio de um arranjo, sobre o qual a construção de uma narrativa se tornará impecável, através de dois objetos, conforme os documentos e os monumentos (Le Goff, 1996). Nesse entorno, inferimos que estes são signos sociais, os quais estabelecem representações que não concorrem entre si no construto mnemônico. Desse modo, é antes a materialização da memória de um passado de interesse da sociedade que o ergueu, desejosa de se fazer lembrar no presente e no futuro.

Por conseguinte, qual o papel do/a historiador/a? Ocupar-se em investigar historicamente o passado na relação com o tempo presente, de modo a desnudar e construir outras memórias, capazes de concorrer com o estabelecido, visto que a memória recorrente nas cidades é resultado do entrelaçamento narrativo, quase sempre oficial.

À custa disso, temos como ponto fulcral neste trabalho, refletir acerca da construção da memória e da história da cidade de Duas Estradas, localizada na Região Geográfica Imediata de Guarabira, interior do Estado da Paraíba. Nessa empreitada, englobamos o conceito de espaço – como um construto contraditório indissociável de

sistemas, objetos e ações — elaborados por Santos (2001), história e memória elaborados por Le Goff (1996) enquanto signos sociais que estabelecem representações não concorrentes entre si na arquitetura mnemônica.

Para este trabalho, também usamos o conceito de matrimônio-patrimônio abordado por Muniz (2019) como um conjunto de construções imagéticas, concretas. Portanto, monumentos, documentos e memórias, quicá objetos inseridos aos espaços públicos para fazer lembrar. Por isso, é uma ação política e não inocente, simbólica e social que estabelece uma hierarquização de gênero, haja vista que os monumentos são — no nosso caso em Duas Estradas/PB, os bustos — quase sempre de homens representantes do poder econômico e político ligados fortemente à oligarquia agrária, geralmente letrada e que, portanto, detinha as condições materiais para construir a história na sua perspectiva, a saber: a Casa Grande e não dos mocambos.

Com efeito, os monumentos dispostos nos espaços da cidade contam uma versão da história local, em que todo monumento pode ser considerado um documento e, assim, deve ser tomado pelo/a historiador/a como fonte. Para Le Goff:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (Le Goff, 1996, p. 545).

Em linhas gerais, identificamos as tramas humanas subjacentes à história local, por meio de pesquisa qualitativa, na qual nos utilizamos da história oral, propiciando-nos outras versões da história, as quais estão na memória das pessoas, particularmente de idosos/as. Conforme (Flick, 2009) esse método está interessado “[...] nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo” (Flick, 200, p. 16). Portanto, visibilizamos a importância da reinvenção da cidade, tecida a partir das memórias dos seus moradores/as comuns, permitindo-nos construir histórias antes não escritas.

A REINVENÇÃO DA HISTÓRIA DE DUAS ESTRADAS/ PB E OUTRAS TRAMAS HUMANAS

Além da história oficial compartilhada socialmente no tocante aos espaços urbanos, há outras narrativas camufladas no interior dessa pretensa “história oficial”. Essas versões naturalizadas estão na memória das pessoas comuns, particularmente de idosos/as, que contam sobre o espaço onde vivem, constituindo sentido ao tecido social e cultural da cidade. Essas histórias são capazes de modelar outra compreensão acerca dos monumentos e documentos deixados pela sociedade do passado. Por isso, o historiador deve ver/ler os documentos oficiais como objetos eivados de intenção, a fim de entender de que modo se operacionaliza a perpetuação de uma memória sempre viva, sobre a qual corrobora para a aquisição de sentido e construção da oficialidade heroica e fundante do município de Duas Estradas-PB.

Desse modo, nos combates pela história, a literatura fantástica memorialista compõe um conjunto de ditos e não dizeres. Colaborando para uma “procissão de fé”, esses “ditos” e “não dizeres” empenham-se em nos convencer de que os espaços (aparentemente intocados e passivos), são abordados a partir de uma memória da Casa Grande, em palavras escorregadias escritas na obra *“Eu, nu: no caminho dos elefantes”*, de autoria de Josélio Gondim (2006). Essa narrativa de Gondim (2006) empenha-se em construir um arquétipo de herói voltado ao fundador dos espaços sociais e urbanos da cidade, Antônio José da Costa, figura responsável por regular as práticas culturais e religiosas de Duas Estradas/PB, inventando para ele um espaço social que não foge aos seus ditames.

Nesse sentido, é de encargo do historiador ler o escrito sob a ótica da dúvida, analisar e criticar o documento oficial, nesse caso memorialístico, a fim de desnudar, a partir de outras fontes, as histórias que estão subentendidas ao dado memorial oficial. Para tanto, nos esforçamos em buscar na memória daqueles que compõem o tecido social da cidade, histórias que não fazem parte da oficialidade, às quais até então não romperam as barreiras da escrita, e não foram postas a serem ouvidas e lidas. Trata-se de outra história local.

Portanto, esperamos contribuir para a construção da historiografia, entendendo-a como não estanque, mas como um conjunto de versões conflitantes entre si. Contudo, não se trata de um esforço pelo

apagamento de uma versão em detrimento de outra, mas da colaboração entre as perguntas que não se calam no presente, feitas a um passado que não coube à pluralidade de pessoas/vozes e memórias que o compuseram.

Nesse espaço esvaziado, cravou-se o domínio das letras, para o qual se construiu a tutela do herói, fundador e bem-feitor da cidade. Por outro lado, relegaram-se ao esquecimento as memórias subjacentes aos espaços de convivência/vivência e de resistência das pessoas que os constituem.

Assim, os sujeitos que escreveram a história local têm, sob sua guarda, a caneta e o papel, em que escreveram a história da elite político-agrária da cidade, maculando e invisibilizando a história de trabalhadores/as, homens e mulheres comuns que, por lhes furtarem as palavras escritas – causadas pela não escolarização e condições sociais degradantes a que estavam submetidas – ficaram fora da história, mas são detentores de histórias.

Portanto, são as elites responsáveis pela tentativa de apagamento das memórias, história, práticas sociais e culturais da urbe social e rural, produzida com a borracha do desnivelamento social, o que lhes dava o poder de erguer monumentos/documentos e escritos sobre a cidade e as pessoas nela residentes.

Em função disso, para Le Goff (1996), a história – forma científica da memória coletiva – é resultado de um arranjo, uma escolha, uma construção de uma narrativa, que se imortaliza através de dois objetos: o documento e o monumento. Esses objetos são a materialização de um passado, sobre o qual a sociedade que o ergueu quer fazer lembrar no presente e no futuro. Para esse historiador,

O que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa os historiadores. Estes materiais da memória podem apresentar-se sob duas formas principais: os monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador (Le Goff, 1996, p. 535).

A memória é uma fonte de conhecimento que traz diversas possibilidades para entender a história de um lugar e da comunidade que

ali habita. À custa disso, é importante para este trabalho, ressignificar a história de Duas Estradas/PB, através de experiências de pessoas que viveram e viram a cidade crescer, que estavam ali por perto, fazendo parte, de alguma forma, dessa construção. As narrativas que expomos são de pessoas da terceira idade, moradores/as do município supracitado. De acordo com Benjamin (1994), a narrativa conserva suas forças e depois as desenvolve, por isso mostramos o que foi desenvolvido através das narrativas dessas pessoas sobre o município.

Para Le Goff (1996), a memória tem a capacidade de conservar respectivas informações, podendo o homem atualizar essas informações. Na conversa com os interlocutores, pudemos observar que eles praticaram o exercício da atualização das suas memórias, sobretudo, porque ao rememorar-as desenvolveram o que estava reservado.

Diante disso, um ponto interessante nesse quesito é como as lembranças influenciam de maneira tanto semelhante, como distinta, a partir da atualização feita por cada morador/a entrevistado/a. Nessa ótica, Duas Estradas foi fundada em 1903 pela família mais conhecida historicamente: a família Costa. O cruzamento das duas estradas (da linha do trem e da urbana) se deu diante do *Armazém da Companhia*, hoje conhecido como *Armazém Cultural*, e pela famosa estação ferroviária que faz parte do contexto da cidade. Essas questões têm relevância na vida dos entrevistados.

Para Seu Severino Vieira Borges, mais conhecido como seu Biu Vieira, de 77 nos, quando ele chegou por Duas Estradas, a cidade era só mato. Dona Doraci de 72 anos também se lembrou desse fato. Com relação à abertura das ruas, a primeira a ser aberta, Seu Biu conhecia como a Rua do Sol. Por outro lado, Dona Doraci, a conhecia como “o rabo da cachorra”, nomenclaturas que traduzem como foi a vivência de cada um na cidade.

A história de Duas Estradas/PB funda-se numa vasta tradição política. As elites e laços políticos estão entrelaçadas na história da cidade. Muitos nomes foram citados ao longo das conversas com os/as interlocutores/as, como Chico Felipe, João Felix Santa Rosa, Zacarias Pontes, João Costa, José Gondim, Paulo Mateus, Geraldo Batista, Geraldo Oscar, Chico Felipe, Miguel Felipe, Rosil Costa, Hélio Freira, Roberto Carlo, Edson Gomes e a atual prefeita Joyce Renally. Esses nomes não correspondem em ordem cronológica de mandato, nem a cargo político e nem aos nomes totais dos políticos que fizeram parte

dessa história. Nesse sentido, é importante observar o forte impacto que exerceram na política da cidade desde a sua emancipação.

Concernente a isso, o entrevistado de nome “Seu Biu” chegou a ser vereador e fez parte desse mundo, eleito com 177 votos na gestão do prefeito Geraldo Batista. Por meio desse contexto, observamos como cada um pôde se classificar mais fortemente em algum ramo da história da cidade, através de seus aspectos políticos. Portanto, tivemos a oportunidade de entrevistar pessoas em conjunturas diferentes, a fim de entender os caminhos distintos percorridos por eles, como, por exemplo, a ligação significativa de Seu Biu com a política local, e a relação de Dona Alice com a Educação, já que foi professora.

Assim, o projeto de extensão construiu-se como possibilidade de rememorar a cidade e seus moradores duasestradenses como forma de fonte indispensável a este trabalho. De acordo com Benjamin (1994), as melhores narrativas são aquelas que se aproximam das histórias orais, por isso, viabilizamos esse método para entender melhor como se deu o crescimento da cidade. Através das tramas humanas, pudemos entender como de fato as lembranças fincadas na memória de cada um se diferenciam e se assemelham, revelando diferentes cidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devemos compreender que as sociedades são responsáveis, segundo Le Goff, pela “montagem, consciente ou inconsciente, da história [...]. No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira (p. 547-548, 1996)”. A pesquisa aqui apresentada, fez parte de uma ação extensionista desenvolvida na cidade de Duas Estradas-PB, lócus da investigação.

O objetivo foi trazer para o palco da história as memórias subjacentes sobre a cidade e seus personagens, confeccionando histórias, no plural. Decorrendo dessa ação sua importância, ouvir e registrar a história local a partir de outros lugares sociais.

Nesse exercício, rompemos os limites geográficos institucionais entre universidade e escola pública, na medida em que construímos pontes com os estudantes da ECI Sagrado Coração de Jesus em Duas Estradas-PB, oportunizando-os não apenas conhecer a história da cidade, mas, sobretudo, reconstruí-la a partir de novos referenciais.

Em última análise, acreditamos que é necessário nos sentirmos parte do espaço, dos objetos simbólicos e materiais que os compõem, hora desvendados/desnudados/desconstruídos e, assim, construir novas impressões/significados/significâncias do passado a partir de questões contemporâneas, o que exige empatia e antipatia para construir novos saberes e fazeres através do estudo e pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, Duval Muniz de. **O Tecelão dos Tempos: Novos Ensaios de Teoria da História**. São Paulo: Intermeios, 2019.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaios Sobre Literatura História da Cultura**. SÃO PAULO: Brasiliense, 1994.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Estudos Avançados. Tradução de Andrea Daher e Zenin Campos Reis. São Paulo, v. 5, n. 11, p. 184, jan/abr.1991.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GONDIM, Joselio. **Eu, Nú: No Caminho dos Elefantes**. João Pessoa: JG Editorial/Gráfica Santa Marta, 2006.

LE GOFF, J. **História e Memória**. São Paulo: Ed. Unicamp, 1996.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**. Técnica e Tempo. Razão e Emoção. São Paulo: Ed. UCITEC, 1996.

ENTREVISTADOS/AS

Severino Vieira Borges, 77 anos, Duas Estradas-PB, Centro, Rua São Francisco de Assis - 14/06/2023.

Alvanira Maria Borges, 75 anos, Duas Estradas-PB, Centro, Rua São Francisco de Assis - 14/06/2023.

Doraci Ferreira dos Santos, 72 anos, Duas Estradas-PB, Centro, Rua Avenida Severino Simão Pessoa - 28/06/2023.

Antônio Galdino da Silva, 82 anos, Duas Estradas-PB, Centro, Rua Avenida Severino Simão Pessoa - 12/07/2023.

Alice de Aguiar e Silva, 72 anos, Duas Estradas-PB, Centro, Rua Santo Antônio - 26/07/2023.

A PREMAR DA PRAIA DE CABO BRANCO NA POESIA DE AMNERES

Olavo Barreto de Souza

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Dentre as ênfases temáticas que podem ser recuperadas na leitura dos poemas de Amneres, está a relação geopoética com o mar. Essas águas, fonte de motivação em algumas de suas obras, comparece como um traço característico de sua estilística. Essa relação entre poetas e o mar segue uma tradição em língua portuguesa que rende parte significativa de muitos projetos literários de autorias lusófonas, tais como Sophia de Mello Breyner Andresen, no contexto português, Alda Lara, em Angola, bem como Neide Archanjo, no Brasil¹¹. Essa prevalência do mar se torna para essas autoras um traço distintivo que promove o sentir e o olhar comungando interioridade e exterioridade, a estesia e a contemplação traduzidas nas suas linhas poéticas.

Diante dessa realidade de criação, ao qual Amneres se insere, nos questionamos: como a metaforização das águas marítimas, qualificadas pela referencialidade da praia de Cabo Branco, litoral da capital

11 É importante frisar algumas pesquisas sobre a poesia de autoria feminina acerca da temática marítima, da qual Amneres se vincula pela preferência da questão aludida, também por outras autoras. Quanto à Sophia de Mello Breyner Andresen, Rabelo (2012) desenvolve um estudo acerca do tema, demonstrando o fator estruturante desse dado estético para a poesia da autora. Sobre Alda Lara, é Freitas (2021) quem aponta para a pertinência do tema, incluído na poética dessa escritora africana. No contexto brasileiro, Quevedo (2020) apresenta algumas poetas que dedicaram poemas ao tema, com destaque para Neide Archanjo que destina à questão um volume de poemas intitulado *As marinhas*, de 1984.

do estado da Paraíba, se configura como traço poético da autora em estudo? Em outras oportunidades, tais como em Souza (2022; 2018), já tínhamos traçado alguns pontos sobre essa caracterização estética, pois entendemos que existe um motivo condutor dinamizando a reiteração dessa temática (ou desse traço estético) nas produções da autora. Desse modo, o presente trabalho objetiva, primordialmente, traçar um panorama das representações da praia de Cabo Branco nos poemas de Amneres, a fim de delinear o perfil criativo da autora quando suscita essa imagem estilística.

Para tanto, inicialmente, discutiremos, a partir de Collot (2004) os aspectos concernentes à relação entre o sujeito lírico e o espaço exterior, tendo em vista o desenvolvimento de metaforizações que incorrem na confluência entre a voz do texto poético e o que ela enuncia como exterior de si, aqui sendo esse espaço preenchido pelo ambiente praiano de Cabo Branco. Ainda, dialogamos com Eliade (2008), que expressa aspectos simbólicos para as águas marítimas, fonte de inspiração poética e de integração entre a escritora e a sua criação. Ademais, apresentaremos, brevemente, a recorrência desse aspecto nas publicações da autora para, por fim, analisar a amostragem de três poemas que se prestam representativos dessa configuração estética, a saber: “Flor do lácio”, de *Eva* (Amneres, 2007), “Entardecer em Cabo Branco 1”, de *Diário da poesia em combustão*, (Amneres, 2010) e “Nossa Senhora da Poesia”, de *Verbo e carne* (Amneres, 2014). Por fim, nas considerações finais, apresentamos nossas ponderações que emitem o parecer de singularidade sobre o traço marítimo da Praia de Cabo Branco como parte integrante do conjunto criativo de imagens do mar e da navegação na poesia da autora.

A GEOPOÉTICA DAS ÁGUAS MARÍTIMAS E DO LOCUS PRAIANO

Na obra *50 crônicas de Brasília*, Amneres, após iniciar a crônica XIX, ao tratar do sentimento de recomeço, dado pelas mudanças da vida, ao comentar sobre sua vinda de João Pessoa, capital do estado da Paraíba, para a capital federal, Brasília, indica: “Foi assim também, quando deixei o verde mar do Cabo Branco e me mudei para o Planalto, a mais de 1.000 km de qualquer litoral.” (Amneres, 2012, p. 67). Essa constatação, ao mesmo tempo em que é revelada a migração

desse eu do texto, demonstra-se como elemento fortuito para a poesia da autora. Enquanto estar em Cabo Branco é encontrar o elemento conhecido, voltar a ele, sucessivamente, é um movimento de busca de equilíbrio. A poeta paraibana-brasiliense, nessa medida de espacialização, expande, pelo território das palavras, um *locus amoenus*¹² de sua predileção. Tratar das águas marítimas é uma constante em seus escritos. Porém, existe um porto ao qual sua veia poética retorna, o ponto de reenergização, de partilha do sensível, onde memória e criatividade atuam conjuntamente na produção de uma referencialidade geográfica que traduz a cosmovisão da autora. Não podemos encarar esse ambiente praiano como elemento factual. Trata-se de uma criação do mundo poético de Amneres, onde habitam suas percepções, sua experiência interior, a partir dos gatilhos percebidos por um olhar que contempla além do físico, de um ouvir que ativa sensações, dentre outros sentidos particularizadores da experiência do mar.

O movimento de observação do espaço praiano está para aquilo que Collot (2004) delinea como estar fora de si. Diante da conturbação do íntimo, a voz poética projeta-se para fora, na busca por expressar sua emoção lírica. Nas palavras do autor, é constitutivo dessa experiência “[...] o transporte e a deportação que porta o sujeito ao encontro do que transborda de si e para fora de si.” (Collot, 2004, p. 116). Ou seja, é um transbordamento que figura no buscar fora uma completude, uma continuidade possível no que se almeja externamente, como traço de expansão. Nesse sentido, a identidade poética se realiza no outro, naquilo que, estando fora, constitui o “eu”: “[...] um fora que, especialmente em sua versão existencial, o altera, colocando a acentuação em sua *ek-sistence*, em seu ser no mundo e para outro.” (Collot, 2004, p. 166-167). O encaminhamento dessa poesia, então, reside em figurar o mundo não com um estranhamento, mas como uma configuração íntima que presentifica proximidade com o mar no ser do sujeito lírico. Enquanto a interioridade estrita apresenta uma diferenciação com o mundo; o externo, o estar fora de si, inclui

12 Os poetas clássicos e neoclássicos atribuem ao *locus amoenus* o lugar de aprazibilidade. Tal como apresenta Rebello (2012), na perspectiva desses poetas, tal lugar indicia uma paisagem campesina, tomado por plantas florais, conforme pode ser verificado nalguns poemas do Trovadorismo português, dentre outros estilos de época. Aqui, pontuamos o *locus amoenus* considerando apenas o efeito aprazível de se estar nele. Não se trata do campo, mas do ambiente marítimo.

a exterioridade como parte integrante da vivência poética. O “eu” e o “mundo” fundem-se para formalizar uma necessidade de expressão possível, apenas, nessa busca por algo que lhe falta, encontrado nesse percurso marítimo, referenciado pelo *locus poeticus*¹³, de Amneres. É bem verdade que essa geopoética não se encerra, no caso da autora, apenas na Praia de Cabo Branco. Outras localizações oníricas, matizadas de criatividade, incluem-se na geografia poética da poeta. Entre elas está a própria capital federal, Brasília, elemento que rende muitos textos em suas publicações ao longo do tempo.

Também, associamos ao lugar marítimo a perspectiva da hilogenia, ou seja, a formação da matéria. Nesse sentido, aponta Eliade, considerando esse aspecto: “Sendo as águas a matriz universal, na qual subsistem todas as virtualidades e prosperam todos os gérmenes, é fácil compreender os mitos e as lendas que fazem derivar delas o gênero humano ou uma raça particular.” (Eliade, 2008, p. 156). Aproveitando isso para o imaginário poético de Amneres, podemos dizer que a matéria do poema é o elemento de hilogenia que perpassa as águas marítimas e se espalha na formalização desse lugar de onde provém o dizer poetizado sobre Cabo Branco. Ao observar o exterior, manifesta-se na interioridade lírica a potência de criação que circunda os textos marcando essa espacialidade.

A PRAIA DE CABO BRANCO DA POESIA DE AMNERES

No rastreamento efetuado na poesia da autora, compreendendo suas publicações de 1985 até 2014, encontramos 12 poemas que tratam de modo direto o uso do termo “Cabo Branco”. A obra que mais existem textos dessa modalidade é *Diário da poesia em combustão* (Amneres, 2010), detendo 90% desse levantamento. Em *Verbo e Carne* (Amneres, 2014) e em *Eva* (Amneres, 2007) há, em cada um, único poema com esse critério de citação da sentença referida. Ainda, sob o pseudônimo de Bilau Pereira, a autora possui um poema na obra coletiva *Em Quatro* (Pereira et al, 1985) que faz jus ao nosso

13 Ao utilizarmos o termo *locus poeticus* queremos remeter à espacialidade imaginativa presente na poesia da autora. Enquanto uma localização imaginária, esse termo tanto pode suscitar a aprazibilidade quanto outras apreensões sensíveis.

recorte de investigação. O quadro abaixo figura esse levantamento, considerando o título da obra na coluna esquerda e os títulos dos poemas na coluna direita.

Obra	Poemas
<i>EmQuatro</i> (Pereira, 1985)	Visões (p. 25-26)
<i>Eva</i> (Amneres, 2007)	Flor do lácio (p. 71-75)
<i>Diário da poesia em combustão</i> (Amneres, 2010)	Cabo Branco (p. 84-85) Cochilar (p. 88) Entardecer em Cabo Branco 1 (p. 97) Entardecer em Cabo Branco 2 (p. 98) Entardecer em Cabo Branco 3 (p. 99) Amanhecer (p. 105-106) Beira-mar (p. 164) Sobre a angústia (p. 165) Mar e Cerrado (p. 167)
<i>Verbo e Carne</i> (Amneres, 2014)	Nossa Senhora da Poesia (p. 16-17)

Quadro 01: poemas de Amneres que citam a Praia de Cabo Branco

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Isso posto, evidenciaremos, por ora, apenas três poemas. O primeiro intitula-se “Flor do lácio”, de *Eva*; seguimos com a interpretação de “Entardecer em Cabo Branco 1”, da obra *Diário da Poesia em combustão*; e finalizamos com “Nossa Senhora da Poesia”, de *Verbo e Carne*. Essa escolha se deu, primeiramente, pela adequação ao critério de citação do termo “Cabo Branco”; e, por fim, tendo em vista um percurso temporal entre as obras, sendo a primeira de 2007, a segunda de 2010 e a terceira de 2014. Em todos os poemas da nossa listagem possuem essa menção lexical. Ainda, haja vista a limitação de espaço para essa discussão, escolhemos, apenas, a amostragem de 3 poemas pinçados de obras distintas. Essa escolha se deu, sobretudo, pela extensão dos poemas, além de fornecer material que ajuda a compreensão de como o motivo condutor investigado se dá em diferentes temporalidades editoriais.

Seguimos na nossa investigação com o poema abaixo descrito que aponta uma referencialidade mítica para a região marítima de Cabo Branco.

Flor do lácio

Uma menina,
com seus fantasmas,
canta, sozinha,
na enseada

Do Cabo Branco,
de brancas ondas,
corre descalça
por sobre as conchas,

Pelos sargaços
mornos, macios,
seus pelos alvos
se arrepiam,

Enquanto a lua
cheia, redonda,
espelha um rastro
por sobre ondas,

Como um caminho
inebriante
por onde andaram
os navegantes,

Lá onde Helena
trocou seu trono
pelos amores
de um troiano,

Lá onde a língua,
"inculta e bela",
nas mãos de um náufrago
tornou-se aquela -

Orgulho e raça
dos lusitanos -
em que Caminha
fundou canto

Na utopia
de um novo mundo,
miscigenado
e vagabundo,

O mesmo mundo
onde a menina,
pelos sentidos,
pelas retinas,

Nas águas mornas
do Cabo Branco,
traçou seu fado
teceu seu manto:

Amores raros,
heróicos cantos.

(Amneres, 2007, p. 71-75)

Repleto de dados intertextuais, o presente poema apresenta uma espécie de canto heróico sobre elementos que traduzem a força marítima como influenciadora de fatos, personalidades e trajetórias significativas que se ligam com a produção literária e poética. O título “flor do lácio” faz menção ao poema “Língua portuguesa”, de Olavo Bilac, cujos primeiros versos são “Última flor do lácio, inculta e bela”, fazendo referência, ainda, ao latim, língua que originou, posteriormente, a língua portuguesa. Como o poema possui elementos de caracterização intertextual, sendo o mar o traço distintivo dessa experiência de leitura aproveitada pela voz poética, realizando citações, Amneres se coloca como uma menina, aquela que canta sozinha, tendo a Praia de Cabo Branco como sua testemunha. Nessa praia, temos as águas marítimas, um mesmo mar desse *locus poeticus* que se liga por extensão ao Mar Egeu, o mesmo que banha Troia, citada pelo mito da guerra de Troia, expresso nos versos: “Lá onde Helena / trocou seu trono /pelos amores /de um troiano,” (v. 21-24); além das

1 1 1 1
0 1 0 0
0 1 0 0
0 0 1 0
0 0 1 1
0 0 1 1
0 0 1 1
0 1 0 1
0 1 0 1
1 1 1 0
1 1 1 0
1 0 0 1
1 0 0 1
0 1 0 0
0 1 0 0
1 1 1 0
1 1 1 0
1 0 0 0
1 0 0 0
0 1 0 1
0 1 0 1
1 1 1 0
1 1 1 0
0 1 0 0
0 0 1 0
0 0 1 0
0 1 0 1
1 1 1 1
1 0 0 1
0 1 0 1
0 1 0 1
1 1 1 0
0 1 0 1
1 1 1 0
0 1 0 1
1 1 1 0
0 1 0 1
1 1 1 0
0 1 0 1
1 1 1 0

águas do naufrágio de Camões, citado nos versos seguintes, autor de *Os Lusíadas*, importante obra da literatura em língua portuguesa. Essa relação entre o mar e as origens, o mar e os amores, é colocar em paridade nos versos de encerramento do poema: “Nas águas mornas / do Cabo Branco, / traçou seu fado / teceu seu manto: // Amores raros, / heroicos cantos.” (v. 41-46). Essas águas mobilizam o viver e a criação, corroborando a visão abstrata da praia de Cabo Branco como motivador criativo, um oásis de sentidos, uma fonte de configuração poética.

Aqui, o mar de Cabo Branco, envolvido da experiência da menina que tece mantos e traça cantos, serve de laboratório da criação literária. Estando ela na espacialidade praiana paraibana, liga-se ao elemento de universalidade das águas marítimas. No seu interior, busca-se o que está longe no tempo: o tecer do manto de Helena de Tróia, desenvolvido na narrativa do Canto III, na instância 125, na *Ilíada*, de Homero, no qual essa personagem cria uma tapeçaria sobre as contendas entre troianos e aqueus que a envolvem; bem como a narrativa de Pero Vaz de Caminha, na sua *Carta*, comunicando o “achamento” do novo mundo para o rei português D. Manuel I. Por fim, presentifica-se essa busca com o criar da menina na praia, do seu fado e manto. Nesse movimento triádico, constitui-se o imaginário das águas marítimas: na antiguidade clássica, o mar Egeu; no período quinhentista, o mar navegado por Caminha; no presente, o mar observado pela menina. Nesses três momentos de relacionamento com o mar e a escrita, temos um aspecto de interiorização — o ato de criar — com a exteriorização, o ato de contemplar e conviver com o mar que possibilita a ação literária dos três entes representados no poema.

A flor do lácio, metáfora para a língua portuguesa, nesse sentido, motiva-se pelas águas marítimas de Cabo Branco, na perspectiva poética de Amneres que recupera diversas temporalidades criativas — a anterior à língua portuguesa, na antiguidade clássica; a de comunicação dela pelo escrito de Caminha; e a de presentificação no seu poema.

Para continuar nossas ponderações críticas, analisaremos o poema abaixo.

Entardecer em Cabo Branco 1

Da praia onde estou, posso ver lá longe. Será Cabedelo ou será o Bessa a ponta à esquerda de mim? À minha direita, vê-se o Cabo Branco, ele está tão perto, bastam

alguns passos para alcançá-lo. É tão lindo olhá-lo do ponto de vista daqui. Como é serena a tarde de sábado, penso e fecho os olhos, tudo nela é ócio, motivo de sonho, fruir. Ao final do dia, vai silenciando e a gente assiste à tarde ruir. De um lado o mar; do outro, a cidade, e um vento fresco parece zunir. A felicidade, eu tenho certeza, é irmã da beleza que se vê aqui. (Amneres, 2010, p. 97)

Nesse poema, encontramos uma espécie de relato da voz poética do texto com um discurso positivado sobre o ambiente marítimo. Existe um grau de intimidade considerável quando é afirmada a proximidade da praia de Cabo Branco. Embora outras espacialidades sejam citadas, apenas Cabo Branco é acessível no texto. O entardecer elenca a potência dos sentidos em determinar a finalização do dia. No entanto, o período noturno não inicia completamente, sendo o período diurno que vai, nesse momento, se esvaindo. Para o eu-lírico, observar o mundo ao seu redor incide na sua prática de leitura. Trata-se de uma busca pela beleza, mansidão e conforto que sugere a necessidade de felicidade anunciada pelo eu lírico. O “entardecer” revela a ideia de limbo, ao mesmo tempo em que “sábado”, o dia da semana, que está numa posição de entrelugar, ponto nevrálgico entre o início de uma semana e a finalização dela. Tanto um como o outro revelam a capacidade de finalização de ciclos. Em todo momento, o olhar da voz poética é positivo, encontrando nisso um alívio. Esse olhar está localizado num ponto de convergência entre pólos imagéticos.

Tendo por foco a referencialidade geográfica anunciada pela voz do texto, temos, do seu lado esquerdo, a indiferença entre a Praia do Bessa e de Cabedelo, sendo o lado direito Cabo Branco. Isso quer dizer que a posição desse eu lírico está qualificada para alguém que está em frente ao oceano, sendo o seu olhar direcionado lateralmente para os contornos praianos. Ao mesmo tempo, a percepção do vento e da cidade, em contraponto ao mar, revela que esse sujeito lírico se encontra numa encruzilhada, de forma que os quatro elementos citados, o lado direito (Praia de Cabo Branco), o lado esquerdo (Praia do Bessa ou Cabedelo), o mar (posição frontal) e a cidade (posição traseira) marcam a disposição dos eixos horizontais e verticais. Esse ponto de referência, possivelmente, tendo em vista uma factualidade, poderia ser indicado como a Praia de Tambaú, também da região litoral de João Pessoa, pois, ela dispõe essa localização que cruza as

informações do eu lírico. Porém, como tratamos de uma geografia poética, essa posição está para uma outra configuração, que se direciona na preferência a um lugar onírico, aquele que pode ser atingido no lado direito da voz do texto. Enquanto a cidade e o mar não recebem designativos, bem como o lado esquerdo não é divisado com correção, teremos, apenas, o lado direito, a Praia de Cabo Branco, como traço de certeza. Ou seja, o *locus poeticus* de Amneres se presta a um lugar de equilíbrio, de acesso facilitado e de reconhecimento. O efeito desse lugar, aos olhos do eu lírico, é a promoção da beleza e da felicidade, um oásis, um lenitivo, uma direção de completude.

Estar nessa posição límbica, um lugar entre pólos, revela a inclinação ao que lhe é aprazível, porém, sem ainda o ter por completo, pois do lado direito está próximo da voz do texto, mas ainda não tomado; o lado esquerdo é indivisível; a frente e as costas não levam designação. Assim, essa geopoética espacializa abstratamente as emoções sobre o lugar de desejo, a Praia de Cabo Branco, fonte de bem-estar. Ao olhar para o exterior, referenciado geograficamente, o eu lírico projeta a adjetivação da beleza para o que é contemplado, revelando a configuração íntima que liga o que está fora de si como o que está dentro, fundindo-os: o mar e os sentimentos aprazíveis motivados pelo que se observa.

Por fim, na nossa ponderação de leitura acerca dos poemas selecionados para essa pesquisa, apresentamos o texto abaixo, que demonstra o encantamento com as águas marítimas da praia de Cabo Branco em relação às cenas do cotidiano.

Nossa Senhora da Poesia

O homem velho,
aparado pelo filho,
tocava as águas do
Atlântico e ria, ria, ria.
Duas senhoras
de cabelos brancos,
sentadas ao chão,
à beira-mar, a tudo
assistiam e elas mesmas
brincavam com as águas
mornas e as espumas

brancas a lhes
molharem os flancos.
Logo atrás, outros membros
do que a mim parecia ser
uma família se davam
as mãos, em fila indiana,
excitados, indecisos
entre experimentar
e não experimentar
o tão sonhado banho.
Seria aquela a primeira
vez que viam o oceano?
— perguntei-me, enternecida,
e segui a caminhada,
acompanhada de perto
pelos pássaros a voarem
livres em seu habitat.
Entre o manso mar
e o morro verde,
resquício do que
um dia foi a
Mata Atlântica,
estendia-se ao olhar
a linda enseada
do Cabo Branco,
e o azul do céu,
misturado à luz
do sol, salpicando
de brilho as ondas
em movimento,
umedeceu-me os olhos
de esperança e encanto.
Nossa Senhora da Poesia,
mantém em mim a fé
no amor e a alegria
de compartilhá-lo.
E cada verso meu
reflita a luz

e espalhe o olhar
que ainda há pouco
pude vislumbrar
na inocência
de um anjo,
em seu primeiro
banho de mar.
(Amneres, 2014, p. 16-17)

Nesse poema, encontramos três cenas observadas pelo eu lírico. A primeira cena apresenta um homem idoso com seu filho que, ao visitar o mar, não deixa de expressar sua felicidade nesse encontro entre pessoas e as águas marítimas. Seguindo, temos algumas mulheres maduras com o mesmo espírito de felicidade, de completude, que brincam com as águas nesse mesmo ambiente. Por fim, temos uma família, na qual todos os entes dela de mãos dadas dirigem-se ao banho de mar. O eu lírico, a partir dessas descrições, expressa o conteúdo emotivo de contemplar essas experiências, ao mesmo tempo em que apresenta mais descrições do ambiente praiano de Cabo Branco, sempre enfatizando a luminosidade do lugar, seu brilho e a promoção do sentimento de encanto, de esperança e de fé. A conclusão do poema se dá com uma prece à Nossa Senhora da Poesia, designação religiosa que faz referência à Virgem Maria, porém, aqui, interpretada como um elemento mítico responsável por conservar a poeticidade, o encanto, o amor e a alegria do compartilhamento dos versos escritos sob a influência desse *locus poeticus*. O banho de mar, para todas as cenas retratadas, favorece a singularização do momento. De forma correlata, isso é vivenciado com positividade. O ato de lançar-se ao mar e obter nisso efeito de bem-estar é configurado como uma emulação possível no ato da escrita. Porém, sendo no banho ou na criação literária, é sempre o mar o favorecedor de sentidos.

Banhar-se representa misturar-se com as águas; e escrever poeticamente conserva essa mistura com o mar do Cabo Branco. Nesses modos de atividade, é o mar quem sustenta a felicidade e promove a luminosidade dessa experiência. Aqui nesse texto, também, o elemento exterior contemplado favorece a expressão lírica. Dessa forma, o manter a fé e a alegria, elementos de interiorização, constituem-se pela contemplação desse lugar praiano, elemento de exteriorização,

como mote para a criação literária, sob influência divina. Tais aspectos representam o índice de particularização desse lugar como potência de inventividade a partir do que se olha ligando-se ao que se sente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as direções possíveis de serem rastreadas na amostragem, todas elas possuem caracterizações narrativas. Isso se constitui tanto no uso de léxico, como na extensão desses escritos. Ainda, podemos perceber que a simbologia das águas marítimas, juntamente com o cenário da praia de Cabo Branco, emerge como um atributo singular no qual o imaginário poético da autora cria representações que traduzem a sensibilidade visual comunicada pelo eu lírico. Estar em contato com esse *locus poeticus* é fator preponderante de criação, sendo ele elemento geopoético para motivar a produção da autora. Em todas as situações, o mar qualifica-se de modo positivo. Essa visão é bastante singular, pois, metaforizar essa positividade, pode conflitar com a visão constante de perigos que esse ambiente pode favorecer, para lembrar, inclusive, de *Os Lusíadas*, de Camões, bem como “Mar Português”, de Fernando Pessoa, na obra *Mensagem*. Dessa forma, Amneres coloca-se como uma poeta que tem uma relação estrita com as águas marítimas, sendo Cabo Branco o porto de sua experiência poética que de modo recorrente tem ofertado fabulações traduzidas em seus poemas numa experiência íntima.

REFERÊNCIAS

AMNERES. **Verbo e carne**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

AMNERES. **Diário da poesia em combustão**. Brasília: Athalaia Gráfica e Editora, 2010.

AMNERES. **Eva — poemas e verso e prosa**. Edição bilíngue (português-espanhol), tradução: Zélia Stein e Daniel Sanchez. Brasília: Thesaurus, 2007.

BACHELARD, Gaston. **A Água e os Sonhos**: Ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

COLLOT, Michel. O sujeito lírico fora de si. Tradução: Alberto Pucheu. **Terceira Margem**, vol. 08, n.º 11, Rio de Janeiro, 2004, p. 165-177. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/view/37857>. Acesso em: 08 nov. 2023.

ELIADE, Mircea. **Tratado de História das Religiões**. Tradução: Fernando Tomaz e Natália Nunes. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREITAS, Sávio Roberto Fonseca de. O mar, o rio e a maternidade na poesia de Alda Lara. **Revista ECOS**, [S. l.], v. 29, n. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/5113>. Acesso em: 7 nov. 2023.

PEREIRA, Bilau; ALARCÃO, Nevinho; REIS, Roseane; SANTIAGO, William. **EmQuatro**: recital poético. Brasília: Thesaurus, 1985.

QUEVEDO, Rafael. Metáforas da navegação na lírica brasileira contemporânea de autoria feminina. **Scripta**, v. 24, n. 52, p. 303-328, 18 dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/23859>. Acesso em: 06 nov. 2023.

RABELO, Maria Sonilce Nunes Caetano. **O mar em Sophia**: poética, tempo e memória. 2012. 96 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14704>. Acesso em: 08 nov. 2023.

REBELLO, Ivone da Silva. O tópus lugar ameno (*locus amoenus*) e suas múltiplas facetas: da antiguidade clássica à época contemporânea. **Anais do 14º Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa e 5º Congresso Internacional de Lusofonia do IP-PUC/SP - Língua Portuguesa e Lusofonia: das tradições quinhentistas à infotecnologia do século XXI**. São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.ippucsp.org.br/downloads/anais_15_congresso/ivone-da-silva-rebello.pdf. Acesso em: 07 maio 2024.



HABITUS: A DESCONSTRUÇÃO DO SER MOLDADO A PARTIR DE UM CONHECIMENTO ANTROPOLÓGICO- GEOGRÁFICO OBTIDO A PARTIR DA MONITORIA VOLUNTÁRIA

Mateus dos Santos Oliveira

Elton Oliveira da Silva

Iany Elizabeth da Costa

INTRODUÇÃO

A pesquisa se estruturou a partir de uma experiência acadêmica adquirida na monitoria voluntária em antropologia cultural, no curso de geografia, da Universidade Estadual Da Paraíba, Campus III, Centro de Humanidades, Guarabira/PB. A existência de lacunas relacionadas à temática da importância da monitoria para a formação pessoal e profissional interligada à relação próxima e íntima da antropologia com a geografia, justifica este trabalho.

Concernente a isso, o objetivo geral do presente artigo, é discorrer sobre o conceito de *Habitus* cunhado por Pierre Bourdieu (2007), o qual escreve sobre os estudos intrínsecos entre antropologia e geografia. Compreendendo a pertinência não apenas do adquirir conhecimento, mas sim de obter um conhecimento antropológico-geográfico para a desconstrução do sujeito, sabemos que este é moldado e influenciado por um determinado ponto de vista, desde o momento do seu nascimento. Por fim, busca-se também abarcar a relevância da monitoria para a formação pessoal e profissional do monitor.

Metodologicamente, adotamos a pesquisa bibliográfica por entender que esta possibilita o conhecimento sobre diversas pesqui-

1 1 1 1
0 1 0 0
0 1 0 0
0 0 1 0
0 0 1 1
0 0 1 1
0 0 1 1
0 1 0 1
0 1 0 1
1 1 1 0
1 1 1 0
1 0 0 1
0 1 0 1
0 1 0 0
1 1 1 0
1 1 1 0
1 0 0 0
1 0 0 0
0 1 0 1
0 1 0 1
1 1 1 0
1 1 1 0
0 1 0 0
0 0 1 0
0 0 1 0
0 1 0 1
1 1 1 1
1 0 0 1
0 1 0 1
1 1 1 0
1 0 0 0
0 1 0 1
1 1 1 0
1 0 0 0
0 1 0 1
1 1 1 0
1 0 0 0
0 1 0 1
1 1 1 0
1 1 1 0

sas científicas produzidas a respeito do nosso objeto de pesquisa. Além disso, foi importante desenvolver uma visão cultural na condição de monitor, por meio de uma aula campal. Para apoiar a nossa argumentação, trabalhamos com os seguintes autores: Albiazzetti (2009), Laraia (2007), Hoefle (2007), Maia (1997) entre outros.

À vista disso, o programa de monitoria ocorre através do lançamento de um edital a cada período universitário, no qual o monitor tem como objetivo principal, auxiliar e contribuir com o docente nas ações acadêmicas. Frente a isso, o trabalho em questão se desenvolveu a partir da monitoria voluntária vivida pelo monitor durante os períodos de 2022.1, sob a orientação do professor Elton Oliveira da Silva, e no período 2022.2, sob a orientação da professora Iany Elizabeth da Costa, realizada por meio do lançamento do edital de Monitoria N° 01/2012/PROGRAD/UEPB.

Por fim, no tocante a sistematização deste artigo, iniciaremos com a conceituação de *habitus*, correlacionando-o aos estudos antropológicos-geográficos para, em seguida, na próxima seção, continuar com a relação da Geografia e a antropologia, finalizando com o curto relato da experiência educacional.

HABITUS: UMA BREVE CONCEITUAÇÃO E SUA CORRELAÇÃO COM O CONHECIMENTO ANTROPOLÓGICO-GEOGRÁFICO

O conceito de *Habitus* se configura enquanto uma definição que estuda a relação do indivíduo e a sociedade. De acordo com Bourdieu (2007, p. XLI), o conceito de *Habitus* seria um

[...] Sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, que dizer, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem que, por isso, sejam o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu objetivo sem supor a visada consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-las e, por serem tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação combinadas de um maestro.

Compreendemos assim, que essa noção discute sobre todo tipo de estrutura pré-estabelecida a qual influenciará o ser humano na construção de suas subjetividades e na estruturação de suas ações, uma vez que o mesmo incorpora valores, preceitos e pré-conceitos obtidos a partir das vivências sociais. Ainda sobre o conceito de *Habitus*, Setton (2002, p. 63) afirma que

Habitus surge então como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. O Habitus é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano.

A partir da citação acima, verificamos que o conceito de *habitus* pode ser aplicado ao entendimento das instituições sociais, como é o caso da família e da escola. Consequentemente, quando se nasce uma criança, não raro, a mesma já se encontra incluída no aconchegante interior de uma família, a qual é ela o primeiro contato externo e social desse novo ser. Através da família, essa criança crescerá moldada e influenciada em um determinado ponto de visão de mundo, o que a formará e a desenvolverá enquanto um cidadão. Desse modo,

A família caracteriza-se como a primeira instituição social que irá promover o desenvolvimento individual das pessoas. É a primeira formação. Ela é considerada a base de tudo extremamente necessária para a evolução do ser humano, sendo nesse meio em que a criança terá seus primeiros contatos com os sujeitos que contribuirão para a sua formação pessoal (Wieczorkiewicz; Baade, 2020, p. 1).

Segundo Pereira (2008, p. 43 *apud* Wieczorkiewicz; Baade, 2020, p. 1) “[...] a família é considerada instituição social básica a partir da qual as outras se desenvolvem a mais antiga e com caráter universal pois aparecem todas as sociedades”, ou seja, esta estrutura chamada família não é uma estrutura imutável. Com o tempo, e a partir de diferentes contextos, momentos e mudanças históricas e sociais

(Wieczorkiewicz; Baade, 2020), a introdução desses sujeitos pertencentes ao cerne familiar em outras instituições sociais, anteriormente abordado, na escola, na igreja, e no grupo de amigos, há a existência de inúmeras modificações, sejam elas sofridas pelo coletivo, sejam elas sofridas pela individualidade do ser, o qual é o foco deste trabalho.

Diante disso, o ser humano, apesar de sua racionalidade e da sua capacidade de pensar sozinho, “é influenciado e pode influenciar” as instituições às quais participa, fazendo parte da constituição das dinâmicas de âmbito de seus afetos, do seu pessoal e do seu horizonte social, assim como do desenvolvimento de sua cognição (Dessen, 2007). Por conseguinte, os seres humanos estão intrinsecamente ligados com suas subjetividades, que consciente ou inconscientemente, podem realizar gestos e falas um tanto quanto problemáticos, que já se encontram inexoravelmente enraizados e estruturados, de maneira que essas ações são feitas sem haver o mínimo de percepção ao realizá-las.

Nesse ponto é que o *Habitus* entra enquanto uma conexão do mundo individual daquele ser, com as conjecturas sociais, e o quanto essas conjunturas influenciam o ser, de modo a construí-lo e a estruturá-lo. É neste ponto também, que a união da antropologia, enquanto o estudo do ser humano, e com a geografia, enquanto o estudo do espaço geográfico e tudo que nele se sucede, é que se cabe pensar a desconstrução deste sujeito moldado através do *habitus*, a partir da aquisição de um conhecimento antropológico-geográfico, crítico, cultural e questionador.

A RELAÇÃO ENTRE ANTROPOLOGIA E GEOGRAFIA

A Antropologia, como já foi dito, é a ciência que se responsabiliza pelo estudo do ser humano. Assim, de acordo com Albizzati (2009, p. 1), a antropologia é

Uma ciência que se situa no conjunto das ciências sociais, ao lado da sociologia e da ciência política, ao mesmo tempo em que se coloca na fronteira das ciências humanas e biológicas, pois se ocupa do estudo do homem na sua diversidade. É de interessante da antropologia a análise das diferentes formas de organização das relações sociais, das infinitas manifestações e expressões da cultura, bem como das diversas etnias e suas particularidades físicas e genéticas.

A ciência antropológica tem sua origem no continente europeu no século XIX, ou seja, esse contexto espaço-temporal permitiu que os primeiros estudos e passos desta ciência, fossem realizados em uma perspectiva eurocêntrica, tendo como objetivo de estudo às sociedades consideradas “primitivas e inferiores” na ótica eurocêntrica (Valpassos; Cunha, 2011). Sobre isso,

A Antropologia definiu como objeto de estudo grupos sociais que não pertenciam à civilização ocidental. Feito isto, seriam ainda necessárias algumas décadas para que ela elaborasse suas ferramentas de trabalho e uma metodologia, baseada na observação direta e na coleta de informações em primeira mão, que caracterizariam a prática antropológica. Mas logo que estabelece seus métodos próprios de estudo, no início do século XX, a Antropologia começa a viver uma espécie de “crise de identidade”, ao perceber que o objeto empírico que ela havia definido – as “sociedades primitivas” – estava desaparecendo, exatamente em função do processo de evolução social e do contato entre as diversas sociedades. Surge então, no seio da própria disciplina, uma importante questão: será que a tendência ao desaparecimento das “sociedades primitivas” que se anunciava seria também responsável pelo fim da disciplina que as havia definido como seu objeto de estudo? (Valpassos; Cunha. 2011, p. 11).

A partir desta preocupação é que ela irá se estruturar enquanto disciplina e ciência epistemologicamente integradora, entendendo o ser humano em sua totalidade.

Estruturalmente, a antropologia é dividida em três partes ou esferas a saber: **a)** antropologia biológica, que foca seus estudos no ser humano enquanto ser biológico; **b)** arqueologia, subárea da Antropologia Geral que trabalha com pesquisas relacionadas a homens e mulheres através do espaço e do tempo, tipos de casas, de adorações, de instituições, de documentos, pinturas e etc., ou seja, recortes do passado que sobreviveram às épocas e que servem de comprovação da existência de determinada cultura ou etnia; e **c)** Antropologia cultural (social), que em uma definição superficial, pesquisa o nascimento das inúmeras culturas existentes no planeta (Damatta, 2010).

A geografia, por sua vez, é a ciência que estuda o espaço geográfico e tudo que acontece no mesmo, como por exemplo, as

1 1 1 1
0 1 0 0
0 1 0 0
0 0 1 0
0 0 1 1
0 0 1 1
0 0 1 1
0 1 0 1
0 1 0 1
1 1 1 0
1 1 1 0
1 0 0 1
1 0 0 1
0 1 0 1
0 1 0 0
1 1 1 0
1 1 1 0
1 0 0 0
0 1 0 1
0 1 0 1
1 1 1 0
1 1 1 0
0 1 0 0
0 0 1 0
0 1 0 1
1 1 1 1
1 1 1 0
0 1 0 1
1 1 1 0
0 1 0 1
1 1 1 0
0 1 0 0
0 1 0 1
1 1 1 0
1 1 1 0

dinâmicas naturais e as dinâmicas sociais, políticas, culturais e econômicas, além das interações entre si. Apesar de ao longo do tempo ela ter passado por inúmeras designações relacionadas ao que ela estudava, por exemplo, segundo Castro (2013, p. 9), o “[...] sentido moderno do termo geografia no século XVI, [era] relacionado à descrição da terra.” Também podemos enfatizar as diferentes escolas do pensamento geográfico, entre as quais, influenciadas por várias correntes filosóficas como estruturalismo, positivismo, marxismo e etc., se constituíram em função das múltiplas formas e variados modos de fazer geografia.

A partir do momento em que o ser racional toma consciência do local em que vive, este começa a se pensar geograficamente (Boudou, [s.d.]), remontando às épocas de quando as civilizações enfrentaram o mar e navegaram pelo mesmo. Através dos relatos de viagens feitos por inúmeros povos para determinados pontos do Globo Terrestre, destacando-se em tais relatos os aspectos culturais, diferentes etnias e enfatizando a natureza desses lugares, percebemos que essas naturezas foram estudadas, principalmente pelos gregos e, a partir delas, desenvolveram-se várias ciências no interior da filosofia existente (Cavalcanti; Viadana, 2010).

Segundo Moreira (2010, p. 4),

Estrabão (64 a.C.-24 d.C.), o criador da geografia, dizia de sua criatura que “a geografia familiariza-nos com os ocupantes da terra e dos oceanos, com a vegetação, os frutos e peculiaridades dos vários quadrantes da Terra; e o homem que a cultiva é um homem profundamente interessado no grande problema da vida e da felicidade”. Nessa exegese, Estrabão faz a lista do sentido e dos entes da realidade que formam o âmbito, os temas e a natureza do envolvimento da geografia desde sua criação no século I. A identidade da ciência e os elementos de essência de sua sabedoria aí estão numa impressionante invariabilidade do que é a geografia até hoje.

A partir do século XIX a ciência geográfica se estruturou e se institucionalizou. É nesse contexto espaço-temporal que haverá a formação das sociedades e das Universidades em Geografia (Boudou, s.d.). Assim sendo,



A Geografia que hoje conhecemos tem suas origens no século XIX. Em sua florescência e desenvolvimento concorrem duas grandes filiações, as Sociedades de Geografia e as Universidades. A geografia que se produz em uma e outra dessas instituições é diferente, só aqui e ali se entrecruzando. A que se produz nas Sociedades de Geografia é um conhecimento de tudo que se refere a povos e territórios dos diferentes cantos do mundo, reunindo as Sociedades viajantes, naturalistas, militares e cientistas de várias procedências acadêmicas. A que se produz nas Universidades tem um cunho especificamente científico e reúne professores e pesquisadores formados e dedicados ao desenvolvimento e atualização das teorias e métodos científicos que dão embasamento à ciência geográfica (Moreira, 2009, p. 5).

Moreira (2009) ainda deixa claro que a partir destas configurações, as Sociedades de Geografia eram direcionadas a um público mais aberto com ampla amplitude, enquanto as universidades, direcionadas a um público mais restrito, atendendo a uma formação universitária mais aprofundada e mais específica. Durante a primeira metade do século XIX, “[...] essas duas instituições correm em paralelo, distanciando-se para separar-se em campos distintos na segunda metade. Todavia, paralela a essas duas corre a anunciada por Estrabão”.

Nas décadas finais do mesmo século, é importante ressaltar que a geografia foi marcada pela sua utilização no Capitalismo em sua fase imperialista. Nota-se que a partir desta fase histórica é que a ciência geográfica se torna importante tanto para o campo econômico quanto para o campo de conflitos e dominação de territórios, o que mais tarde foi imprescindível em outros momentos como as guerras mundiais (Moreira, 2009). Enfim, a ciência geográfica tem bastante história e foi utilizada em inúmeros contextos e propósitos, e apesar de ter a possibilidade de escrever-se mais sobre esta pesquisa focará agora em torno da relação entre a mesma e a antropologia (Tabela I):

**A RELAÇÃO ENTRE A GEOGRAFIA E A ANTROPOLOGIA
(TABELA BASEADA NOS ESCRITOS DE HOEFLE, 2007)**

CONVERGÊNCIAS	DIVERGÊNCIAS
De maneira tradicional, as ciências geográficas, histórica e antropológica realizaram pesquisas baseadas em um holismo constituído a partir da epistemologia “[...] espacial, cultural e temporal respectivamente” (Hoefle, 2007, p. 7).	O relacionamento entre a geografia com as demais disciplinas ficou consideravelmente abalada após a maneira holística da mesma de se conceber seus estudos foi quase que totalmente mudada para uma visão reducionista baseada no pensamento moderno e estruturalista do século XX.
Quando a Geografia não só apenas estuda o espaço, mas considera as materialidades do ser humano, suas culturas e povos que agem e se dispõem sobre as escalas geográficas e quando a antropologia não estuda apenas a cultura, mas abre seus horizontes nas perspectivas espaciais, há uma intrínseca relação entre elas.	Quando a Geografia foca nos estudos físicos e ambientais, sem para que isso trabalhe com o ser humano, como a geomorfologia e a geologia, “há apenas desinteresse mútuo” (Hoefle, 2007, p. 8).
Na segunda metade do século XIX a Geografia e Antropologia, aparecem como ciências que formularam análises mais aprofundadas sobre aspectos culturais, sociais e naturais em uma perspectiva multidisciplinar transpassada pelo Evolucionismo Biosocial, o qual “postulou um modelo universal de leis de seleção natural e social que regem a evolução da vida terrestre” (Hoefle, 2007, p. 11).	Divergências metodológicas surgiram por meio do século XX quando a geografia com seu dualismo crescente e seus teóricos divididos, se divide em Geografia Humana e Geografia Física. assim também acontece com a Antropologia quando se divide nos anos de 1980 em Antropologia Cultural e Antropologia Física, havendo uma distância enorme entre as duas disciplinas de maneira epistemológica.

Tabela 1: A relação entre a geografia e a antropologia (tabela baseada nos escritos de Hoefle (2007).

Fonte: Desenvolvida pelo próprio autor, baseada nos escritos de Hoefle (2007).

A geografia e a antropologia têm sua conexão desde as suas origens, quando ressaltamos o que as pesquisas de ambas sofreram e propuseram através do eurocentrismo dos povos europeus. Por conseguinte, Souto (1998, p. 133) afirma que a

Geografia Humana e a Antropologia compartilham uma série de características comuns. Em ambas as disciplinas há problemas e posições opostas no que diz respeito à sua definição teórica e metodológica, as duas têm a pretensão de encontrar na encruzilhada das ciências naturais e das Ciências Sociais, portanto, constituir-se como disciplinas de «síntese» [...].

Apesar das divergências (Hoefle, 2007) que separam ambas as disciplinas, é importante tecermos outros comentários. A convergência do Evolucionismo Biosocial, enquanto um pensamento que reverbera e reverberou por muito tempo, conectada a outros pensamentos como, por exemplo, o determinismo geográfico, o qual concebeu o nascimento das múltiplas etnias e culturas que existem no planeta, por meio da condição ambiental e geográfica (Laraia, 1932), é uma semelhança um tanto quanto problemática.

Uma outra simetria entre a Geografia e a Antropologia é a utilização do campo para realizarem atividades práticas. Sobre a antropologia, DaMatta (1981, p. 146) registra que

A base do trabalho de campo como técnica de pesquisa é fácil de justificar abstratamente. Trata-se, basicamente, de um modo de buscar novos dados sem nenhuma intermediação de outras consciências [...] Esse contato direto do estudioso bem preparado teoricamente com o seu objeto de trabalho coloca muitos problemas e dilemas e é, ao meu ver, deixa de lemas que a disciplina tende a se nutrir, pois é a partir dos seus próprios paradoxos que antropologia tem contribuído para todas as outras ciências do social.

Desta maneira, o campo é uma prática importantíssima para a concretização de uma materialidade palpável. Tal abordagem, aproxima o pesquisador, de forma mais profunda, do seu objeto de estudo. Sobre a Geografia, Suertegaray (1981, p. 146) escreve que

Considerando a história do pensamento geográfico, nota-se que o Trabalho de Campo tem origem com os viajantes e seus relatos de povos e paisagens. No entanto, apesar do implícito objetivo exploratório das expedições geográficas, o Trabalho de Campo representou também um suporte ideológico, sendo usado como ferramenta de dominação e ampliação de territórios econômicos e políticos dos estados.

O Trabalho de Campo se configura como uma das similaridades mais significativas dessas ciências. E como metodologia, tratamos de sua importância para o ensino geográfico, voltado à técnica e a prática de se compreender o mundo, bem como o objeto estudado por meio do desenvolvimento de um olhar aprofundado pelo contato.

Em última análise, a conexão destas duas disciplinas é, portanto, uma interação mútua de troca de conhecimento, de divergências e de falta de interesse. Assim que se estruturam e se reafirmam enquanto ciências e disciplinas similares, constroem-se de modo diferente.

DISCUTINDO SOBRE A MONITORIA: A DESCONSTRUÇÃO DO SER MOLDADO A PARTIR DE UM CONHECIMENTO ANTROPOLÓGICO- GEOGRÁFICO

De uma maneira geral, a monitoria universitária é uma vivência de suma importância para a aprendizagem e o desenvolvimento do discente-monitor, no tocante a sua formação profissional (Garcia, 2013). E por trabalhar com pessoas, também se trata de um desenvolvimento pessoal e humano.

De acordo com Garcia (2013, p. 977), a monitoria acadêmica

[...] constitui-se em uma modalidade de ensino-aprendizagem que atende às necessidades de formação universitária na medida em que envolve o graduando nas atividades de organização, planejamento e execução do trabalho docente. Dessa forma, consiste em um trabalho pedagógico no qual o professor orienta e é assistido pelo monitor que, por demonstrar ter maior conhecimento em determinada área do conhecimento, o auxilia no processo de ensino-aprendizagem da turma com que estão trabalhando.

É sabido que a profissão de professor demanda tempo, esforço, persistência, resistência, resiliência entre outras características de forma demasiada. A tarefa de ensinar que se configura como árdua, que beira ao cansaço, repleta de imprevistos, não pode ser realizada por qualquer pessoa, sem o mínimo de responsabilidade.

Na monitoria de antropologia Cultural, componente obrigatório, e uma das cadeiras iniciais no curso de geografia pela UEPB, o autor, enquanto monitor, compreendeu que ser professor é responsabilizar-se em aprender para conseguir repassar conteúdos de modo eficiente. Ao se comprometer com o futuro dos discentes, é preciso respeitar os limites do outro e seus próprios, em relação ao que pode ou poderá ser feito quando empecilhos ocorrerem.

Neste capítulo, trazemos um relato das ações organizadas, realizadas e formuladas na monitoria. As atividades que aconteceram ao longo dos períodos foram, além da observação, a seleção de textos, discussão sobre seminários, auxílio para os estudantes e suas dúvidas, além da criação de oficinas entre outras atividades. Nos dias letivos, os professores orientadores apresentaram os conteúdos da disciplina de inúmeras formas: com slides, filmes, imagens e aula de campo, enriquecendo e contribuindo de maneira prazerosa para uma boa aprendizagem do componente.

Os professores orientadores exibiram temas relevantes para o pensamento antropológico, como as conceituações de identidade e gênero, bem como a abordagem das teorias raciais do século XIX com seus antecedentes e remanescentes. É nesta perspectiva, portanto, que abordamos a desconstrução, através do conhecimento obtido no cerne da antropologia/geografia dos discentes que cursam a cadeira, reforçando a desconstrução de pensamentos, modos de agir, falar, comportar e gesticular problemáticos.

Retornando ao conceito de *habitus*, o mesmo diz respeito ao processo de “[...] interiorização que implica sempre a internalização da objetividade, permitindo a mediação entre as estruturas formadoras de um contexto e o domínio das práticas e representações” (Souza, 2013, p. 3).

Um exemplo mais significativo é quando falamos de racismo, e de como somos racistas, consciente e inconsciente, em consequência da “[...] eficácia do discurso ideológico [que] é dada pela sua internalização por parte dos atores (tanto os beneficiários quanto os prejudicados)” (González, 2020). A propagação da ideologia racista ocorre por intermédio de disposições estruturadas na sociedade. Todavia, não havendo conflito, as observações do monitor podem ser relacionadas às falas conscientes e inconscientes de cunho preconceituoso.

Consoante a isso, o próprio autor-monitor se viu propagando inconscientemente tais comentários. Concluímos, deste modo, o quanto as configurações sociais entrelaçam-se e enraízam-se em nós, formando nossas subjetividades com extrema força.

A antropologia enquanto ciência que estuda o ser humano, contribuiu para a formação pessoal do monitor na condição de sujeito influenciado pelo *status quo* e por determinado contexto familiar arraigado de vários preconceitos e aversões, visto que a ignorância, os

preconceitos e os pré-conceitos do mesmo foram, obviamente, não totalmente substituídos, mas incitados e “incomodados” pelo conhecer, o aprender e o internalizar dos assuntos passados.

Em relação ao trabalho de campo, o qual o mesmo ocorreu no denominado “*Anel do Brejo*”, abarcando as cidades de Cuitegi, Alagoinha, Alagoa Grande, Areia, Remígio, Arara, Solânea e Bananeiras, destaca-se a parada no município de Areia/PB. O município areiense possui um maravilhoso acervo arquitetônico, histórico e urbanístico de épocas antigas, no qual é valorizado e protegido pelo IPHAN (Instituto Do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), ou seja, um “prato cheio” para se trabalhar os conceitos de patrimônio e suas derivações.

Nesse contexto, em Areia, vimos desde casas do século XIX, restaurantes rurais, a casa de José Américo e a representação da fé católica que, aliás, ressalta-se aqui as duas igrejas mais centralizadas que a mesma possui, onde foi possível ater-se, por intermédio do que se já conhecia, para a questão da política de segregação, que no passado existiu. Consoante a isso, as igrejas eram segregadas, uma destinada às pessoas brancas, e a outra às pessoas negras.

Foi através do conhecimento e da visão antropológica-geográfica que se observou uma mudança, uma nova formulação cognitiva e uma quebra de preconceitos e paradigmas, visto que os professores trouxeram os conteúdos de maneira crítica e reflexiva por meio de uma abordagem anti-eurocêntrica de ensino, uma vez que “[...] o sistema educacional é usado como aparelhamento de controle [...] que constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa” (Nascimento, 2016, p. 95).

Em última análise, o monitor, o docente e os discentes desenvolveram uma mentalidade crítica relacionada à realidade, às suas ações, falas e subjetividades, assim como às estruturas enraizadas de cunho ideológico-racista presentes nas relações sociais, e a criação de uma visão da importância do conhecimento e do respeito à multiplicidade de sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência de ser monitor é única e repleta de singularidades. Apesar dos percalços do cotidiano universitário, é uma rica oportunidade para quem encontrou-se na docência. Em relação a ser monitor

na disciplina de antropologia cultural no curso de geografia, entendemos como uma experiência de aperfeiçoamento humano de maneira holística.

Pensando na geografia especialmente, a disciplina citada, pertencente ao currículo e histórico do curso, desenvolvemos um pensamento de volta à uma geografia mais holística, de uma mudança significativa na geografia, traçando passos para cunhos antropológicos e culturais.

Por fim, as experiências vividas foram pertinentes à formação profissional e pessoal do monitor, na compreensão de mundo, na criação de novas visões e novos paradigmas. A conexão criada entre monitor/docentes e monitor/discentes, auxiliaram-nos para o entendimento do dia a dia acadêmico, e no aperfeiçoamento de valores, tais como: respeito, empatia, escuta e uma boa socialização.

REFERÊNCIAS

ALBIAZZETTI, G. **Antropologia**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

BOUDOU, C. J.-M. **A história da Geografia**. Sergipe: UFS. Portal CESAD, [s. d.].

BORDIEU, P. **Uma economia Isso trocas Simbólico**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CASTRO, M. **Sobre Paul Claval**: impressões e registros geográficos. In: ALMEIDA, M. G.; ARRAIS, T. A. *É geografia, é Paul Claval*. Goiânia-GO: FUNAPE, 2013. p. 8-29.

CAVALCANTI, A. P. B.; VIADANA, A. G. **Fundamentos históricos da geografia**: contribuições do pensamento filosófico na Grécia antiga. In: GODOY, P. R. T. *História do pensamento geográfico e epistemologia em geografia*. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica. 2010. p. 11-34.

DAMATTA, R. **Relativizando**: uma introdução à Antropologia Social. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento**. Ribeirão Preto: Paidéia, 2007.

GARCIA, L. T. dos S.; FILHO, L. G. da S.; SILVA, M. V. G. **Monitoria e avaliação formativa em nível universitário**: desafios e conquistas. Florianópolis, Perspectiva, 2013.

GONZALEZ, L. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: Ensaio, Intervenções e Diálogos. Rio Janeiro: Zahar. 2020.

HOEFLE, S. W. **Antropologia e Geografia**: convergências e divergências históricas. Rio de Janeiro: UERJ. Espaço e Cultura, 2007.

LARAIA, R. de B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MOREIRA, R. **O que é geografia**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2010

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Ed. Perspectiva 2016.

SETTON M. da G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, nº 20, 2002.

SOUTO P. G. **Geografia e antropologia**: uma abordagem comparativa de sua evolução disciplinar. Argentina: Faculdade de Ciências Sociais. Cuadernos, 1998.

SOUZA, L. M. O conceito de habitus e campo: princípios que sustentam o ethos docente da educação profissional agrícola. **Anais**. Fazer II. Colóquio Nacional a Produção fazer conhecimento em educação profissional. Natal: IFRN, 2013.

VALPASSOS, C. A. M.; CUNHA, N. V. **História e antropologia**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERI, 2011

WIECZORKIEWICZ, A. K.; BAADE, J. H. **Família e escola como instituições sociais fundamentais no processo de socialização e**

preparação para a vivência em sociedade. Rio de Janeiro: Revista Educação Pública, 2020.

1 1 1 1
0 1 0 0
0 1 0 0
0 0 1 0
0 0 1 1
0 0 1 1
0 0 1 1
0 1 0 1
0 1 0 1
1 1 1 0
1 1 1 0
1 0 0 1
1 0 0 1
0 1 0 1
0 1 0 0
1 1 1 0
1 1 1 0
1 0 0 0
1 0 0 0
0 1 0 1
0 1 0 1
1 1 1 1
1 1 1 0
1 1 1 0
0 1 0 0
0 0 1 0
0 0 1 0
0 1 0 1
1 1 1 1
1 0 0 1
0 1 0 1
1 1 1 0

CORPOREIDADES



MULHERES, SAÚDE E SEXUALIDADE: UMA DISCUSSÃO ACERCA DO ÚTERO E DA SAÚDE FEMININA NO SÉCULO XIX

Maria Clara Firmino Duarte

INTRODUÇÃO

O século XIX no Brasil foi marcado por diversas transformações sociais, políticas, culturais e científicas, que impactaram o convívio social, costumes e o pensamento coletivo durante todo o período. No cenário político, por exemplo, ocorreram significativas mudanças de regimes governamentais em que o Brasil passou de uma importante Colônia Portuguesa para um Império e, em seguida, através de um golpe, para uma República; Acrescentando também a abolição do trabalho escravo negro, principal mão de obra em fazendas cafeeiras e das excessivas levas migratórias de estrangeiros, alterando fortemente a estrutura social brasileira. Já o campo científico foi uma das áreas que obteve o maior impacto no cotidiano da população. A abertura para novos estudos, em especial ao que tange a saúde feminina, conseguiu criar uma ramificação de outras áreas de estudo acerca da saúde das mulheres, o que culminou em uma vasta área de conhecimento.

Foi somente a partir da contribuição da Escola dos Annales, em 1929, que pesquisas como esta — em torno das mulheres e as complexidades envolvendo a sua saúde — foram possíveis. Até então, com a pesquisa histórica voltada para conhecimentos científicos, embasados em fontes históricas que fossem capazes de esclarecer a verdade e um lado da história que não ressaltava as mulheres ou nada que evidenciasse seu papel de relevância social, não permitiam a inclusão de

novas metodologias de pesquisa, novas fontes ou objetos de estudo. Através disso, as mulheres permaneceram por muito tempo distantes das pesquisas históricas, fazendo com que a história da saúde das mulheres não fosse alvo de investigação dos historiadores até aquele momento, já que o positivismo presente na historiografia não as considerava sujeitos de investigação.

A Escola dos Annales possibilitou uma abertura nos discursos historiográficos, ampliando o conceito sobre história e fonte histórica, passando a reconhecer outros requisitos como eventuais materiais históricos aptos à pesquisa; Além disso, contribuiu para a interdisciplinaridade na historiografia, tornando possível essa pesquisa, que trata sobre saúde e sexualidade, duas áreas que, antes na historiografia, não eram possíveis.

É preciso compreender que tratar a história da saúde e das doenças pode ajudar a entender os costumes de uma sociedade, assim como elemento modificador de uma sociedade, mas que se faz presente há pouco tempo na historiografia, como afirmam Silva e Batista (2018). Além disso, é importante observar o avanço tecnológico e científico, as práticas curativas que foram desenvolvidas a partir de um conhecimento primário sobre ervas ou métodos medicinais, e até mesmo a preocupação que se tinha em torno do corpo e da saúde de uma forma geral, tendo uma reflexão sobre eventos e modificações sociais que tenham ocorrido mediante propagações de enfermidades.

Graças às recentes pesquisas em torno desse tema, foi possível enxergar que havia diferenças no que diz respeito à saúde das mulheres e dos homens, e perceber que diversos fatores contribuíram para essa assimetria. Muitos historiadores têm se dedicado em procurar fontes que evidenciem a desigualdade nos estudos médicos e evidenciar o pensamento das doenças como um dos fatores capazes de modificar as estruturas sociais.

O SURGIMENTO DA MEDICINA FEMININA: UMA QUESTÃO DE DIFERENÇA

Antes de começarmos a dialogar sobre a saúde das mulheres, é imprescindível nos atermos a um detalhe importante: a diferença entre os corpos dos homens e das mulheres. A partir de pesquisas do século XVIII que legitimavam diferenças entre os corpos de homens e mulhe-

res, o útero passa a carregar a característica de identidade feminina, como sendo um órgão exclusivo da constituição física das mulheres. Esse discurso serviu para atribuir funções e definir os papéis sexuais de cada um. A partir disso, a imagem do corpo feminino recebe os rótulos de diferente, delicado e, principalmente, de frágil, uma vez que era visto como o contraponto do corpo masculino, dotado de vigor e virilidade.

Partindo desse viés, no século XIX, a ginecologia surge como um ramo da medicina voltada para as especificidades do órgão reprodutivo. Ela assumiu a função de promover soluções relacionadas a saúde reprodutiva das mulheres, porém, acabou por estabelecer a distinção entre os sexos, como afirma Patrícia de Freitas (2008)

A ginecologia, assim como toda uma produção em torno da sexualidade serviu para mostrar quanto as mulheres são diferentes dos homens. Passagens como a puberdade, a gravidez e a menopausa afetariam as mulheres de modo único e não haveria qualquer acontecimento equivalente em relação aos homens. Interpretada como ciência preocupada particularmente com aqueles problemas relacionados à fisiologia e à patologia dos órgãos sexuais femininos, esta especialidade acabou legitimando a diferenciação de papéis sociais (Freitas, 2008, p. 176).

No entanto, os médicos na verdade tratavam a ginecologia como uma extensão dos estudos obstétricos, ou seja, durante muitos anos a ginecologia não foi estudada isoladamente, mas em consonância com a obstetrícia. Isso aconteceu principalmente pelo fato de que os médicos defendiam que o corpo, em especial o das mulheres, deveria ser estudado pela sua totalidade, havendo o risco de comprometer o entendimento total sobre ele.

Ana Paula Vosne Martins (2004) defende que os textos produzidos pelos médicos no século XIX, que dizem respeito à sexualidade das mulheres, revelam as ansiedades dos médicos com as incertezas em relação ao corpo das mulheres, gerada pelo desconhecimento em torno da sexualidade feminina. Somente a partir da segunda metade do século XIX é que a sexualidade feminina passa a girar em torno das doenças, quando o discurso médico aponta as perturbações sexuais como causa de toda e qualquer doença que possa se manifestar no corpo das mulheres. E é diante dessa discussão que qualquer

patologia presente no corpo de uma mulher é associada ao mal funcionamento de seu aparelho reprodutivo e sexual, ou seja, o seu útero.

O ÚTERO DOENTE, UMA MULHER INDECENTE

Como os estudos em torno da saúde das mulheres estavam apontando o útero como o causador dos males que comprometiam a integridade da saúde feminina, algumas formas de ver e tratar essa questão passaram por mudanças, em uma tentativa de não comprometer as organizações nervosas que envolviam o sistema reprodutor e que podiam ocasionar em uma perturbação na sua funcionalidade.

A higiene do corpo, por exemplo, era um grande impacto na vida das mulheres. Denise Bernuzzi de Sant'Anna (2011) traz uma perspectiva acerca do asseio do corpo feminino no início da república:

[...] para algumas famílias do final da época imperial, a virtude e a honra de uma mulher não combinavam com os banhos longos e assíduos, nem com uma atenção insistente em torno da limpeza corporal [...] sem contar com o risco de se habituar demasiadamente à água morna e terminar por amolecer a vontade ou fragilizar os órgãos vitais (Sant'Anna, 2011, p. 294-295).

Banhos longos não eram bem vistos, uma vez que a mulher ficaria um período maior de tempo tocando o seu próprio corpo e as suas partes íntimas, o que por sua vez poderia aflorar nela um desejo de conhecer a si mesma profundamente.

A masturbação era uma prática impensável para as mulheres. Uma “mão boba” não deveria nunca ir em direção às partes mais ao sul do corpo feminino. Uma boa moça de família ou uma mulher bem casada jamais poderia pensar em tais ato, como afirma Mary Del Priore (2011), pois eles ameaçavam as meninas bonitas de ficarem feias, e de possuírem doenças como câimbras, epilepsia, vertigens, além de não ser permitido que uma moça lesse livros picantes ou o consumisse de vinho. Além disso

O fato de que a mulher pudesse ter prazer sem o homem parecia absolutamente intolerável. O Dr. Pires de Almeida era incansável em admoestar as consequências do “clitorismo”: hálito forte, gengiva e lábios descorados, sardas

e espinhas, perda de memória e, para culminar, morte lenta e dolorosa (Priore, 2011, p. 99).

Claro, não se pode deixar de lado o discurso religioso que legitimava as preocupações referentes às supostas perturbações sexuais femininas. A Igreja sempre buscava contribuir para a segurança da moral familiar e os bons costumes que todos os fiéis deveriam seguir, por isso ela assegurava que as famílias deveriam evitar falar sobre sexualidade com as moças e as senhoras. Além disso, segundo Santos e Salles (2015), ela reforçava a ideia de que as relações sexuais entre os casais não podiam ser muito intensas, evitando pecar contra a carne e manter a boa saúde das esposas, uma vez que “a esposa ou jovem que almejasse o prazer carnal estaria fadada à ruína moral e até mesmo à morte” (Santos; Salles, 2015, p. 123).

O útero, como sendo o centro da organização nervosa das mulheres, não poderia ser perturbado, ou em outras palavras, excitado. A qualquer sinal de desejo, excitação ou prazer, uma mulher poderia comprometer a si mesma, havendo o medo de contrair doenças uterinas e também medo da repressão social sobre elas, principalmente ao que se refere aos casamentos. A intimidade dentro casamento, a qual era a única permitida, exigia das mulheres que elas não demonstrassem qualquer sinal de prazer com aquele ato, devendo assim apenas deixar serem usadas pelos maridos, sem reclamar, palpitar e negar, por isso era seu dever se comportar em momentos íntimos.

Em sua vida, as mulheres passavam por quatro fases de alterações naturais de instabilidade e sensibilidade, além de serem mais propícias a doenças: a puberdade, a menstruação, a gravidez e a menopausa. Logo, muitas mulheres acreditavam que viviam doentes porque estavam passando por uma instabilidade hormonal, suas queixas aos médicos eram sempre associadas ao mau funcionamento de seus órgãos reprodutivos.

Como os estudos em torno da saúde das mulheres estava sempre voltado para a saúde do seu útero e de todo o aparelho que o acompanhava, ele possuía uma imagem de fragilidade, por isso as mulheres passaram a ser deixadas de lado em certos momentos, visando manter a integridade da sua saúde. Como colocar uma pessoa que passa mensalmente por uma instabilidade exposta a doenças e perturbações mentais em um lugar de liderança e de representação?

Esse discurso médico serviu de argumento durante muitos anos para que as mulheres não assumissem cargos públicos e passassem por uma vida cercada de limitações, por isso, suas atividades sociais eram restringidas a atividades que não exigissem tanto esforço, voltado sempre ao lar, onde exerciam o papel de boa mãe, esposa e dona de casa.

No entanto, não se pode negar que esses estudos tratavam a saúde das mulheres de forma diferente do que realmente é. A medicina defendia uma teoria baseada em um modelo sexual masculino, o que evidencia cada vez mais que os médicos não possuíam experiência no que tange ao conhecimento acerca do corpo feminino. Correntes vaginais eram sinônimo de excitação provinda de uma violação das restrições sexuais, como a masturbação ou a leitura de algum livro picante.

Quando ocorria algum quadro de doenças uterinas, decorrentes de excessiva atividade sexual, eram prescritos alguns tratamentos como

prescrições de regras de higiene, terapias localizadas e regras comportamentais. Sangrias, dietas rigorosas e o uso de purgantes eram as terapias mais utilizadas, mas também prescreviam-se escalda-pés, aplicação de sanguessugas nos órgãos genitais e de ventosas nos seios, proibição de leitura de romances e do consumo de café e de bebidas alcoólicas (Martins, 2004, p. 119).

Em algumas revistas no final do século XIX, que tinham como público alvo as mulheres, como a *Fon Fon*, eram publicados anúncios de remédios, banhos e soluções com a finalidade de sanar os males uterinos que assolavam a saúde das mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda há muita pesquisa a ser feita dentro desse vasto campo de estudo envolvendo a saúde das mulheres. Mediante essa pesquisa, é possível compreendermos que a medicina iniciou seus estudos em torno da saúde feminina baseada no modelo masculino, culminando na ansiedade dos médicos e na incerteza quanto às complexidades do corpo feminino, sempre atrelado a um caráter sexual, apoiado pelos discursos religiosos e morais. Compreende-se ainda que o debate em torno da saúde feminina contribuiu para a definição das funções sociais que os homens e as mulheres exerceriam.

REFERÊNCIAS

DA SILVA, Maria Elisa Lemos Nunes; DOS SANTOS BATISTA, Ricardo (Ed.). **História e saúde:** políticas, assistência, doenças e instituições na Bahia. Salvador: EDUNEB, 2018.

FREITAS, Patrícia de. “A mulher é seu útero”: a criação da moderna medicina feminina no Brasil. **Antíteses**, Londrina, v. 1, p. 174-187, 2008.

MARTINS, Ana Paula Vosne. **Visões do feminino:** a medicina da mulher nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2004.

PRIORE, Mary del. **Histórias íntimas:** sexualidade e erotismo na história do Brasil. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. Higiene e higienismo entre o Império e a República. **História do corpo no Brasil**, v. 1, p. 283-312, 2011.

SANTOS, Maria Aparecida Conceição Mendonça; SALLES, Vera Lúcia Rolim. **O corpo em transe:** a moral sexual sobre o corpo feminino no Brasil no final do século XIX e início do XX. *Estação Literária*, Londrina, v. 13, p. 120-132, jan. 2015.

SER “PUTA”: SINÔNIMO DE (R)EXISTÊNCIA NO BRASIL OITOCENTISTA A NOVECENTISTA

Carlos Henrique Agostinho da Costa

INTRODUÇÃO

A prostituição é uma das atividades mais antigas do mundo, registrada historicamente em diversas sociedades e detentora de uma rede de funcionalidades, em sua temporalidade. Desse modo, a prostituição adquiriu uma diversidade no que diz respeito ao seu campo de atuação, remodelando seu sentido, a exemplo do Egito Antigo, distinto por seu caráter religioso e ritualístico, conservava traços do sagrado, sendo representado pela deusa Íris, compatibilizando valores com o matrimônio. Enquanto, na Babilônia, suscitavam um caráter socioeconômico, as mulheres eram remuneradas para desenvolverem suas atividades nos templos, sustentando a instituição. Por outro lado, para os fenícios, era compreendida como uma espécie de lazer, em que havia uma remuneração para que fossem desvirginadas por estrangeiros.

Soma-se a tal análise o caráter regulatório dos comportamentos sociais e virtuosos da cultura, como pode ser evidente durante a Idade Média, em que, a prostituição fora reconhecida pelo Estado como fonte de renda, tanto para a Igreja como para as autoridades que financiavam e camuflavam as tabernas e meretrícios locais, regulando os princípios do matrimônio, do lar e da moral. Assim, tais exemplos demonstra como a prática da prostituição é mais antiga que as ideias civilizatórias do Ocidente, sendo uma atividade que caminha junto com

as construções sociais de um povo no desenvolvimento de valores que permeiam estas sociedades e seus códigos.

Inicialmente, “Putá”, vem do latim *putta* (poda), referia-se a uma deusa de patente menor da agricultura, filha da deusa Deméter com o príncipe Triptólemo, ligada à poda das árvores nos períodos de fatura. Assim, interinamente na fertilidade agrícola, um cerimonial dual era dedicado à deusa: as festividades da colheita nas matas, vinhas e hortas; assim como as festividades nos templos, através dos bacanais.

Com a ascensão da Igreja Católica, as imagens dos deuses cultuados passaram a ser efusivamente transformadas em outras entidades de adoração, de modo que, Puta e suas servas/seguidoras caíram na promiscuidade e perseguições sociais. Paralelamente, emergia uma figura espelhada na imagem divina de sua crença: a santa, a qual representaria a moral, a dignidade, o exemplo de Deus sobre a terra, e aquilo que agradaria ao Criador.

Em vista disso, como meio de consolidar a ideia sobre a prostituta, buscaram-se os meios linguísticos, promovendo os deslizes epistemológicos, como mecanismo de efetuar tais controles e delimitações dos corpos femininos no regulamento de seu gênero e sexualidade. O Brasil, ao perpassar o período oitocentista para o novecentista, deparou-se com as modalidades modernizantes enfrentadas, envolvendo tais figuras do sexo com uma forte analogia para o sinônimo de xingamento, submissão e humilhação, hierarquizando e selecionando-as para o meio.

FORMANDO A “PUTA” NA TEMPORALIDADE

Durante todo o período imperial brasileiro até meados da metade do século XX, as prostitutas eram consideradas uma espécie de “vício social” (Tapioca Neto, 2028, p. 1). No caso das mulheres, a serem contagiadas com tal patologia de moral e espírito. É nesse sentido que compreendemos como as prostitutas eram(são) consideradas uma ameaça à plenitude do lar. Enquanto para os homens, um vício debilitante para suas finanças, que desviavam os olhos espirituais dos senhores da sociedade para os gastos com as devassidões e os jogos submetidos, viciando-os à perdição para os demais pecados.

Contudo, o país vivia seus anos de escravidão e crise econômica, de modo que nem todas as mulheres poderiam estar adequas

a tais códigos culturais, como as negras e brancas de classe baixa, obrigando-as, ligeiramente, à deslocalização do perfil feminino nesse sistema patriarcal, uma vez que a prostituição se colocava como uma “alternativa mais importante para sobrevivência da mulher” (Vieira, 2017, p. 3). Dessa forma, ela não poderia ser expurgada totalmente, pois representava uma maneira de existência, bem como o campo econômico e político necessitava para regulamentar o mesmo sistema que as reprimiam, especificamente, ao simbolizar uma válvula de escape para as questões sexuais ou matrimoniais. Desse modo, a prostituição pode ser classificada como um “mal necessário” (Tapioca Neto, 2018, p. 8).

Primeiramente, consistia em uma rede de proteção às moças e, conseqüentemente, peneiramento dos ímpetos sexuais masculinos. Há um levante de discussões e debates pelos médicos e intelectuais que defendiam a aplicabilidade e manutenção das casas de meretrício, de modo controlado e regulamentado, como maneira de cuidado sobre as solteiras e casadas, enquanto para as mulheres, nenhuma receita, dado que, o prazer era dedicado aos homens.

Segundamente, era uma forma de garantir a consolidação e aceitação do sistema heteronormativo de uma sexualidade hegemônica, uma maneira de combater a sodomia, que, assim como a prostituição, já fazia parte do cenário social, embora reprimida e perseguida pela Igreja. Estas eram práticas incluídas nas relações tradicionais entre os homens, bastante comum nas camadas médias e baixas, especialmente no Rio de Janeiro, com as quais eram recorrentes a procura por caixeiros (Castro, 2011, p. 159), jovens ou quaisquer homens “de rua” – que viviam e trabalhavam com a movimentação da rua –, na tentativa de esvair sua natureza sexual.

PRODUÇÃO DOS DISCURSOS: COMO CONTROLAR?

Contudo, o aumento de prostitutas no país é acentuado após a Abolição da Escravatura (1888). Nesse período, um grande contingente de negras e mulatas, recorre à prostituição como meio de subsistência. Em resposta, consolida-se uma medida médico-higienista de “branquear” o quadro urbanístico, surgindo a necessidade de importar do exterior, por meio do tráfico de mulheres, ou por contratação de companhias, grupos femininos, o que resulta na circulação

das “putas” no cenário urbano e no aumento das casas de meretrício, escapando do controle e proteção estabelecidos pelo Estado, passando a ser consideradas uma espécie de “sujeira” social.

Desse modo, as autoridades públicas se veem na necessidade de regulamentar e controlar tais corpos, onde grupos médicos, juristas, moralistas, políticos e religiosos passam a produzir discursos, estudos e medidas sobre os mecanismos de controle e sabotagem social direcionados às prostitutas, nas quais, as cidades se tornaram um “laboratório de observação” (Tapioca Neto, 2018, p. 2).

Assim, o primeiro discurso de análise e monitoramento é pelo campo médico, no qual se passa a caracterizar os corpos das prostitutas como o espaço das patologias e da proliferação das desgraças sociais, representadas através de seus úteros, o centro da promiscuidade e degeneração de tais males, seja humanas, como cólera e febre amarela ou espirituais, como a devassidão.

O segundo discurso é de ordem jurídica, pelo qual passa a ser aplicada ao mercado da prostituição uma lei de punição, ou seja, a formulação da prática como crime. Assim, os jurídicos, as responsabilizam por deteriorar a “moral e os bons costumes” da burguesia brasileira, de modo a impedir tal “crime” com multas altíssimas ou confisco de bens e propriedades, cassação das cafetinas ou cafetões, prisão das profissionais, abuso de poder sobre seus corpos, exclusão social dos espaços públicos e privados e, principalmente, humilhações públicas como espetáculos de superioridade.

Durante a primeira metade do século XX, considerando os esboços políticos delineados no final do século XIX, os setores hegemônicos se uniram para promover a primeira intervenção sócio-política conhecida como “campanhas de localização” (Castro, 2011, p.33). Este projeto, liderado pelos higienistas com o apoio das autoridades policiais ou militares, consistia na organização de operações periódicas para realocação das casas de prostituição para áreas distantes e periféricas das zonas centrais, afastados do comércio e da circulação pública. Isso implicava no uso coercitivo e repressivo das forças judiciais para justificar suas ações. Por fim, havia a participação da sociedade em geral, incumbida da função de vigilância dessas medidas, sendo os “olhos do Estado” para averiguar e denunciar possíveis violações delas.

(TRANS)FORMANDO ESTRATÉGIAS

Em oposição a essa rede de apoio e aos projetos higienistas, as prostitutas desenvolviam suas formas de resistência frente ao sistema patriarcal, possibilitando uma reformulação do perfil feminino e alterando a dinâmica do sistema vigente, sanitário e higienista. Assim, emergiu um acúmulo de estratégias na distinção entre aquelas que deveriam ser “aceitas” e aquelas que deveriam ser “exterminadas” dos quadros urbanos.

Em primeiro plano, encontravam-se as aristocratas, que eram as prostitutas da primeira camada social. Elas ocupavam espaços de poder maior no sistema patriarcal e estavam sob o jugo do disfarce, como floristas, modistas, além das “viúvas, casadas, divorciadas, filhas de ricos” (Tapioca Neto, 2018, p. 5). Seu mercado era desenvolvido em casas de luxo, com boas condições, uma vez que atendiam políticos, autoridades públicas e estrangeiras, grandes latifundiários, entre outros (Tapioca Neto, 2020). Portanto, foram pouco afetadas pelas ações higienistas, revogando direitos e redirecionando a perseguição para outras questões, como a promoção da qualidade do ambiente em que viviam, ascensão social, proteção e respeito frente ao Estado.

Em segundo plano, encontravam-se as prostitutas de sobradinho, que residiam e atendiam em casas de médio porte ou bordéis. Em sua maioria, eram compostas por estrangeiras, mucamas e mulatas (Vieira, 2017, p. 4). Podiam circular nos espaços públicos como dançarinas, cantoras e proprietárias de estabelecimentos. Seu público consistia em roceiros ricos, filhos de políticos locais, classe média e baixa burguesia (Tapioca Neto, 2020). Tinham influência política na sociedade local, pois seus clientes incluíam homens e figuras sociais com poder popular, aos quais forneciam informações e influenciavam medidas que afetavam seu ramo de atividade. Isso incluía a intervenção nos detalhes dos projetos e campanhas que impactavam a região.

Por fim, as prostitutas de escórias (Tapioca Neto, 2018, p. 5), eram as que atuavam na última camada social e atendiam o restante da população em geral, como os comerciantes, caixeiros, operários, entre outros. Estavam restritas às “casas de passe e os zungus, habitações alugadas a preço baixo” (Vieira, 2017, p. 4), de modo que eram voltadas para as mulheres negras, escravizadas ou ex-escravizadas, forras ou livres, atuando em função de quitadeiras, empregadas públicas,

lavadeiras etc. Detinham o poder de influência na voz popular, embora fosse a classe mais atingida pelas ações higienistas. A depender da localidade, tinham diferentes objetivos: a camuflagem de suas casas, passando a aderir uma imagem de bar ou pousadas; redução da detenção e impostos em troca de “favores”, entre outras maneiras.

CORPOS T(R)OCADOS: A PUTA E A SANTA

Diferentemente do esperado, as prostitutas desenvolveram formas de (re)existência e sobrevivência frente à perseguição, bem como os ventos da modernidade soprando na mentalidade cultural, política e social, que proporcionaria a estas mulheres a remodelação de seu perfil.

Nesse contexto, a Greve de 1917 assumiu grandes proporções, impulsionada pela luta operária nas fábricas por direitos trabalhistas. As mudanças políticas decorrentes da Primeira Guerra Mundial também tiveram um papel significativo, levando os homens à guerra e deixando vagos os postos de trabalho nas indústrias. Essa conjuntura resultou na entrada em massa das mulheres no mercado de trabalho e na redefinição dos padrões de lazer. Por sua vez, conferiu-lhes uma autonomia e possibilitou a ruptura com os projetos higienistas que antes as relegavam a papéis secundários. Consequentemente, tanto as prostitutas quanto as donas de casa passaram a compartilhar os espaços públicos do perímetro urbano.

Assim, após as duas primeiras décadas do século XX, exclusivamente, nos anos 40 e 50, encontramos a perspectiva das mulheres “honestas” e “imorais” cruzando caminhos. Resistindo e impondo uma maneira de atuar nos moldes da época, a prostituta atualiza seus métodos, encontrando nesta abertura feminina no mercado as ferramentas necessárias para a camuflagem de seus corpos e atuação. Com isso, os projetos higienistas, médicos e jurídicos perdem parte de seu poder e controle.

Logo, a santa e a prostituta passam a respirar o mesmo ar nos lugares de sociabilidade (Tapioca Neto, 2018, p. 4-5). Na tentativa de ampliar uma forte segregação e perseguição dessas mulheres, ocorria uma confusão dos corpos, visto que, uma vez misturadas na sociedade, não haveria como distinguir o corpo da santa e o da puta, que estavam

agora camufladas por funções e atuações idênticas. A puta e a santa poderiam ser as mesmas pessoas em cenários diferentes.

CONCLUSÃO

Destarte, por muito tempo, as sociedades tentaram encontrar o culpado pelas suas próprias desgraças sociais, de maneira a produzirem uma inviabilização, exclusão e mistificação dos grupos e/ou indivíduos já estigmatizados, na tentativa de extinguir as mazelas representadas por tais corpos.

Dessa maneira, um dos principais alvos do Estado, durante o período oitocentista, até meados do novecentista, foram as prostitutas. Estas eram consideradas uma ameaça à ordem sócio-moral e disciplinar desta sociedade, uma vez que a mulher casta ascendia ao “trono” do modelo hegemônico feminino. Logo, a insistência na maquinação em (re)produzir discursos que ditassem como deveriam ser projetados na imagem deste sistema patriarcal, como meio de “ceifar” os modelos não correspondentes que a face “moderna” da história social desenhava para os sujeitos.

Neste sentido, obtivemos que, embora a prática da prostituição fosse constantemente afetada pelos trâmites ideológicos, proporcionava, por outro lado, a manutenção do lar “santo” e das estruturas hegemônicas da sexualidade masculina. Nesse mesmo viés, projetam-se as campanhas de segregação e hierarquização do feminino, os primeiros modelos de restrição e projetos que seriam utilizados por muitas autoridades ao longo das Repúblicas, com ênfase revivida em nossa atualidade, na qual os mecanismos rasteiros de leis e ideologias de “moral e bons costumes”, contribuem para um alavancado de delimitação de corpos, autonomia sexual e constantes estereótipos reforçados.

Dado isso, as prostitutas, pelas ações repressivas, proporcionam uma (re)existência e sobrevivência nos muros socioculturais, com as quais conferem à luta feminina uma remodelação de seu perfil, influenciando as políticas públicas e redirecionando suas demandas pela sua função. Afinal, ser puta é ser uma deusa, podadora das amarras que seguram suas ações.



REFERÊNCIAS

CASTRO, Marcelo Ribeiro de. **Escravas, prostitutas e médicos:** normalizando modos de vida da Corte do Rio de Janeiro. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: 2011.

NETO, Renato Drummond Tapioca. **Entre Marias e Madalenas:** a construção dos estereótipos femininos no Brasil Oitocentista (1850-1900). In: IX Encontro Estadual de História-BA, 2018, Santo Antônio de Jesus-BA. Anais eletrônicos. Santo Antônio de Jesus-BA: Anpuh, 2018. v. IX. p. 1-11.

NETO, Renato Drummond Tapioca. **“Um mal necessário”:** as prostitutas e seus clientes no Rio de Janeiro imperial!. Rainhas Trágicas: 2020.

ORLANDI, E. P. (2007). **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 6ª ed. Unicamp, Campinas, SP.

VIEIRA, Patricio de Albuquerque. **A Prostituição Feminina No Século XIX:** O Olhar Médico. IV Congresso Nacional de Educação: 2017. Instituto Federal de Alagoas.

ASSISTÊNCIA À LOUCURA NO BRASIL NO FINAL DO SÉCULO XX E INÍCIO DO SÉCULO XXI

Alda Venusia Alves de Oliveira
Edna Maria Nóbrega Araújo
Joedna Reis de Meneses

Os discursos sobre o tema da “loucura” tiveram, em diferentes épocas, inúmeras interpretações e atributos. A loucura já foi considerada, por exemplo, castigo dos Deuses, expressão de sabedoria e possessão demoníaca. Em outros momentos, a apropriação do conceito de loucura dependia, também, da organização social, das formas como os seres humanos desenvolviam suas relações de trabalho e distribuição no processo de produção e reprodução da vida material, estabelecida nas diferentes conjunturas (Bisneto, 2007).

As distintas apropriações históricas sobre a loucura, citadas acima, como lembra Bisneto (2007), permitem o resgate histórico da loucura a partir das contribuições de autores renomados. Desta feita, com base em Foucault (2005), a loucura como conceito se modifica historicamente; há um certo consenso de que as diferentes culturas humanas chamem de louco e de loucura aquilo que é considerado estranho aos seus códigos. O louco, comumente, é alguém que não se expressa, não pensa, não fala e não age pelos códigos dominantes numa dada sociedade. No entanto, diante das evidentes mudanças pelas quais as sociedades e culturas humanas passam através dos tempos, o pensamento do que vem a ser loucura se modifica. Destarte, cada sociedade descreve a loucura com características próprias.

Pessoas *diferentes*, dependendo da época e lugar, foram consideradas loucas.

Da antiguidade ocidental às sociedades humanas nativas das américas, os loucos possuíam lugar de destaque e, em diversos momentos, foram exaltados como sábios e deuses. No entanto, houve um determinado período da história humana em que as sociedades passaram a aceitar com “naturalidade” o louco como doente mental. Foucault questiona este aspecto na sua obra sobre a História da Loucura (2005) e não entende como foi humanamente possível aceitarmos, sem questionamento, a invenção da doença mental.

Durante muito tempo, ao longo da história, não existiu a figura do doente mental, ou seja, nem sempre se pensou o louco como doente mental. Nem sempre o louco foi internado em um hospício, nem sempre se pretendeu curar o louco. Essas práticas que parecem tão naturais e tão óbvias, na nossa contemporaneidade, não são naturais. Elas são produtos da história e, como tal, são produtos de longas lutas. O encarceramento do louco é um produto imediato da emergência da ideia de razão. A *desrazão* só passou a existir quando surgiu a razão.

Historicamente, essa foi a construção social com relação às pessoas em sofrimento psíquico, a ideia de irracionalidade e de animalidade. Era a manifestação da degradação e do suplício, dentro de um modelo de cuidado às avessas, recolhendo-os de maneira inadequada, em verdadeiros depósitos de pessoas, que eram submetidas a trabalhar com baixa remuneração, como forma de promover nos centros urbanos o desenvolvimento, através da higienização, impedindo a ociosidade e a mendicância.

Na fase final da modernidade, início da contemporaneidade, período das grandes Revoluções, como a Francesa e a Americana, o fim das monarquias absolutistas e o surgimento das sociedades liberais burguesas, foi que Philip Pinel (1795) criou a ideia de alienismo na França e desenvolveu um modelo de assistência oposto ao até então vigente. Naquele momento, com Philip Pinel, passou a ser assegurado o tratamento hospitalar exclusivo para pessoas em sofrimento psíquico através da construção de manicômios. A loucura foi apropriada pelo discurso médico, e a psiquiatria, por sua vez, construiu a noção de transtorno mental.

No Brasil, o modo de assistir as pessoas em sofrimento psíquico seguiu a mesma direção dos Países europeus no século XIX, onde o tratamento tinha como fundamento as instituições fechadas, que trazia como pressuposto o isolamento, como afirma Resende (2007, p. 38):

[...] as primeiras instituições psiquiátricas surgiram em meio a um contexto de ameaça à ordem e à paz social, em resposta aos reclamos gerais contra o livre trânsito de doidos pelas ruas das cidades; acrescentem-se os apelos de caráter humanitário, as denúncias contra os maus tratos que sofriam os insanos. A recém-criada Sociedade de Medicina engrossa os protestos, enfatizando a necessidade de dar-lhes tratamento adequado, segundo as teorias e técnicas já em prática na Europa.

Essas instituições possuem como forma de tratamento a reclusão, tendo como objetivo “higienizar” as cidades dentro de um lugar que podemos comparar a depósito de pessoas sem vez, sem voz, sem direitos, sem esperanças, submetidas à péssimas condições de vida, relegados a um ambiente sem higiene, passando por espancamentos, fome, aprisionamentos, esperando apenas o dia de morrer. Assim podemos descrever as condições de vida às quais eram submetidas as pessoas que precisavam de assistência em Saúde Mental.

Vale ressaltar que mesmo sendo uma época em que se iniciavam os avanços no que se refere ao conhecimento científico, não havia um direcionamento assistencial somente para pessoas em sofrimento psíquico, mas, junto a eles, todos os diversos problemas como alcoolismo, epilepsia, deficiência física, ou ainda mães solteiras e mulheres adúlteras. Notadamente, bastava apenas não vivenciar as convenções sociais da época para as pessoas serem consideradas “loucas”¹⁴.

Iniciam-se os questionamentos com o trato à loucura, em meados do século XX. Com o término da Segunda Guerra Mundial na Europa, irrompem diversos movimentos opostos à função dos manicômios enquanto local de exclusão e de práticas violentas; surge um debate

14 Essas pessoas por não fazerem parte das forças produtivas, os “indivíduos diminuídos” a categoria de desumanizados, foram trancafiados em hospícios instituídos na era da razão e do período iluminista, tendo sido intensificados no decorrer do século XX. A partir das narrativas sobre a história da loucura e do tratamento sobre este, realizado no ambiente hospitalar, alguns segmentos da sociedade passaram a questionar a “invenção do louco” como doente mental.

acerca do saber psiquiátrico e do processo de desinstitucionalização, o qual busca centralizar-se sobre o sujeito, discutir acerca dos manicômios e suas práticas, bem como das intensas mudanças sobre a proposta do cuidar, como afirma Rotelli (1990, p. 30):

Se a doença é colocada entre parênteses, o olhar deixa de ser exclusivamente técnico, exclusivamente clínico. Então, é o doente, é a pessoa o objetivo do trabalho, e não a doença. Desse modo, a ênfase não é mais colocada no “processo de ‘cura’, mas no processo de ‘invenção de saúde’ e de ‘reprodução social do paciente.

Surgiu, desse modo, uma demanda de abertura para outros conhecimentos, outros saberes, na intervenção do que concerne ao sofrimento mental, influenciando, profundamente, o Movimento de Reforma Psiquiátrica brasileiro.

Se na história ela passou a ser anormalidade, na história ela pode ser restituída à condição de fenômeno inerente às sociedades, e não apenas marginalidade, estigma. Ter reconhecido socialmente seu estatuto de singularidade pode permitir uma abordagem de atenção e cuidado ao sofrimento psíquico, mas respeitando suas características, e não um tratamento de ortopedia social, de reajustamento a uma pretensa normalidade social. (Kinoshita, 1996 apud Bisneto, 2007, p. 174).

Nesse contexto, irrompe a psiquiatria social, com uma proposta de mudança integral abrangendo o corpo teórico e o assistencial da psiquiatria, enquanto:

1. Processo de crítica asilar na medida em que o asilo passa a ser apontado como elemento responsável pelo alto índice de doentes crônicos. Esta crítica envolve um longo percurso, gerando-se no interior do hospício até atingir a sua periferia: inicia-se com os movimentos das comunidades terapêuticas (Inglaterra e Estados Unidos) e de psicoterapia institucional, atingindo seu extremo, com a instauração das terapias de família (Bonafé, 1957, p. 28. apud Birman; Costa, 2014, p. 44). 2. Num segundo momento essa Psiquiatria Social, torna-se Psiquiatria Comunitária ou Preventiva (E.U.A) ou de setor (França). (Birman; Costa, 1994, p. 44).

As instituições asilares, os manicômios a partir de então, passam a ser considerados como responsáveis pela decadência humana dessa parcela da população, mantidos por longo período internados, tornando-os crônicos, e completamente custodiados. Esse movimento de mudança foi primordial para os inúmeros questionamentos acerca da Saúde Mental, mas em nenhum momento até então, tinha havido um rompimento definitivo com a dimensão histórica da instituição psiquiátrica (Birman; Costa, 1994).

Como afirma Rotelli (1994, p. 150):

A experiência inglesa da comunidade terapêutica foi uma experiência importante de modificação dentro do hospital, mas ela não conseguiu colocar na raiz o problema da exclusão, problema este que fundamenta o próprio hospital psiquiátrico e, portanto, não poderia ir além do hospital psiquiátrico. A experiência francesa de Setor não apenas deixou de ir além do hospital psiquiátrico, porque ela de alguma forma, conciliava o hospital psiquiátrico com os serviços externos e não fazia nenhum tipo de transformação cultural em relação à psiquiatria. As práticas psicanalistas tornavam-se cada vez mais dirigidas ao tratamento dos “normais” e cada vez mais distantes do tratamento das situações da loucura.

Dessa forma, a experiência mais exponencial se deu na Itália, onde se procurava não apenas humanizar o tratamento das pessoas em sofrimento psíquico, existia uma crítica radical no que se refere à relação do médico e do usuário do serviço de Saúde Mental, considerando o que a instituição representava de saber, administração, leis, regulamentos, e uma crítica a tudo que se referia a uma cadeia disciplinar e ao processo de institucionalização massificador. O médico italiano Baságlio (2005), utiliza-se da metáfora de uma fábula oriental como reflexão acerca das pessoas em sofrimento psíquico:

Uma serpente entra pela boca de um homem enquanto ele dormia e se aloja em seu estômago. A partir de então, ela passa a exercer a sua vontade em detrimento dos anseios do homem, sendo privado de sua liberdade e ficando sob os ditames da serpente. Depois de algum tempo, o homem percebe que a serpente havia partido e estava livre novamente, então se dá conta de que não sabe o que fazer. Após um longo período sob os imperativos da serpente, a sua capacidade de desejar, de

querer, ficou adormecida, esquecida, “a ele só restará reconquistar pouco a pouco o anterior conteúdo humano de sua vida”. (Baságli, 2005, p. 80).

Essa metáfora utilizada nos remete à reflexão: o que podem fazer as pessoas que tiveram suas vidas roubadas? Como reagiriam a sua liberdade? Compreendeu-se que o problema do sofrimento psíquico não é uma questão exclusivamente científica, a de se encontrar explicação e solução na ciência, mas é também um problema técnico, normativo, social e existencial. “Assim, a instituição inventada torna-se o conjunto de possibilidades de produção de vida e de reprodução social que não são apenas técnicas, mas sociais, políticas e existenciais” (Amarante, 1996, p. 41).

Destarte, com a superação do modelo acima preestabelecido, a proposta italiana¹⁵ passou a assistir de forma completamente diferenciada as pessoas em sofrimento psíquico; isto é, tratá-las dentro do território, na comunidade, a partir de um serviço de portas abertas que visava a reprodução social dessas pessoas, respeitando os seus direitos, trabalhando as suas limitações e desenvolvendo as suas potencialidades, tendo como máxima a liberdade enquanto terapia.

Citando Rotelli (1994, p. 154), trata-se também de construir uma relação acolhedor a partir da família, a saber:

[...] se trata de modificar gradualmente as relações de poder destrutivas que se criam dentro da família, assim como se criavam dentro do manicômio e o processo de desinstitucionalização da família tem, fundamentalmente, as mesmas características. É preciso modificar as relações de poder entre as pessoas, fazer de tal forma que,

15 A prática exercida por aquele psiquiatra na Itália, demonstrou que outro modo de ver e de tratar as pessoas com transtornos mentais era possível, as medidas da lei nº180 de 13 de maio de 1978, anunciou a desativação progressiva de todos os manicômios e a substituição destes, (os quais trancafiava seus usuários), de modo que o tratamento se resumia na medicalização do sujeito e do seu sofrimento, além de ocorrerem muitas mortes sem explicação, agressão física, no âmbito de uma estrutura ultrapassada e desumana. Muitos já não sabiam viver fora dos muros, foram abandonados pelos familiares e institucionalizados pela longa permanência naqueles locais insalubres. Além dessas buscas por mudanças, outras se deram como as transformações de hospitais psiquiátricos em hospitais gerais: o cancelamento da tutela, a restituição dos direitos constitucionais de votar, assegurando a proteção e a administração judicial de bens, retirando da exclusão milhares de pessoas invisíveis.

numa dinâmica de poder diferente, não seja destruídos os pacientes nem os familiares e numa sociedade de capitalismo avançado, é necessário que existam serviços que ajudem as famílias; que ajudem as famílias a encontrarem uma dinâmica diferente, não destrutiva; que ajudem as famílias a não incorporarem o desvalor da doença, que ajudem as famílias a entenderem que a diversidade não deve se tornar um momento de destruição de algum membro da família.

Trabalhar junto com a família, portanto, fazia parte da nova proposta, um novo olhar, com novas perspectivas, um processo que ultrapassava os muros dos hospitais, se estendia à comunidade, modificando as relações de poder. Nessa perspectiva, a desinstitucionalização se consolidou efetivamente após intensa luta política na Itália, os manicômios foram extintos porque, para Baságli (2005), não havia sentido a reforma da instituição hospitalar, mas uma sociedade sem manicômios, e foi devolvido às pessoas em sofrimento psíquico algo que lhes fora retirado: a condição de cidadão.

No Brasil, o modelo Italiano de reforma da Saúde Mental foi o que mais nos influenciou. Conforme Nader (2016, p. 3):

Baságli vinha ao Brasil para um ciclo de conferências a serem realizadas [...] Nelas, ainda que os locais, públicos e temas propostos fossem diferentes, a cena era basicamente a mesma. [...] fazia uma breve fala, [...] sobre o controle que a psiquiatria exercia sobre a população, em especial às classes miseráveis; e expunha o uso perverso do discurso científico dessa disciplina que, utilizando-se da instituição manicômio, fazia a gestão das massas de indesejáveis do ponto de vista econômico (na figura daqueles que não produzem), social (na figura daqueles que não seguem a ordem moral) e político (na figura daqueles que não obedecem ao regime vigente). Transmitia também as experiências práticas que acumulara na Itália nas décadas de sessenta e setenta: relatava as mudanças de papel conquistadas juntos aos trabalhadores do manicômio de Gorizia, permitindo uma maior horizontalidade nas relações entre profissionais e pacientes; a abertura do manicômio em Trieste.

Assim, consideramos Baságli (2005) como o principal expoente inspirador do Movimento de Reforma Psiquiátrica à luz do paradigma da luta antimanicomial e da Reforma Psiquiátrica no Brasil.

A década de 1980 traz a luta para redemocratização do País e com ela, a intensa organização e participação popular pela ampliação dos direitos sociais, entre eles a defesa da Reforma Psiquiátrica, em que busca garantir os serviços substitutivos que apontam para um novo saber-fazer, levando em consideração a importância do cuidar dentro da comunidade, em serviço aberto, incluindo o usuário no processo de construção de sua cidadania.

Dessa forma, essas organizações se constituem a partir de conferências, Encontro de Usuários e Familiares da Luta antimanicomial; do projeto lei 3657/89¹⁶ (Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental), aprovado 12 anos após sofrer inúmeras mudanças em seu projeto inicial, tornando-se a lei 10.216 de 1989 (Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em Saúde Mental); da criação do Centro de Atenção Psicossocial Luiz da Rocha Cerqueira (CAPS) em 1987 em São Paulo; da Intervenção na Casa de Saúde Anchieta na cidade de Santos-SP em 1989; da Lei 9867 de 10/11/99 que dispõe sobre a criação e o funcionamento de cooperativas sociais, visando a integração social dos cidadãos conforme específica; da Portaria Interministerial nº 628, de 2 de abril de 2002, provendo atenção integral à saúde da população prisional.

Passados os primeiros anos do surgimento da Reforma Psiquiátrica brasileira, era perceptível a disputa ideológica presente no seu processo. Disputa esta que se tornou acirrada na medida em que os governos foram sendo modificados, destacando-se a luta permanente dos movimentos de usuários e trabalhadores. Esses, embora localizados mais especificamente no sul e sudeste, inegavelmente tiveram suas contribuições dadas enquanto precursores da articulação no âmbito da desinstitucionalização.

Importante considerar que foi a partir da pressão dessa organização e da emergência dos movimentos reivindicatórios, que se criaram as condições para articular junto ao governo uma Política Nacional de

16 Apesar da demora para a construção de uma legislação específica e das mudanças promovidas ao projeto de lei original, sua implementação foi considerada um avanço para a Política Nacional de Saúde Mental, o que favoreceu a vários estados da federação para a constituição de suas leis, e a assistência ao usuário de Saúde Mental, (Tenório, 2002)

Saúde Mental (PNSM), na qual foi garantida a elaboração de legislações e implementações de leis para o melhoramento e o alcance da efetivação do modelo substitutivo.

Nessa perspectiva de investimento nas políticas sociais, a área da Saúde Mental avançou consideravelmente em seu processo de desinstitucionalização, através de procedimentos que garantiram a redução gradual e planejada de leitos no país com o Programa Nacional de Avaliação do Sistema Hospitalar/Psiquiatria (PNASH/Psiquiatria), criado anteriormente. Também destacamos o Programa Anual de Reestruturação da Assistência Hospitalar Psiquiátrica (PRH) no Sistema Único de Saúde (SUS), utilizando a estratégia de redução progressiva e pactuada de leitos dos grandes hospitais, implantada em 2004. É importante ressaltar que, conforme o documento da Reforma Psiquiátrica e a Política de Saúde Mental no Brasil e a Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental,

[...] a tradição de controle e avaliação anterior ao PNASH-Psiquiatria ancorava-se em dois mecanismos: as supervisões hospitalares, realizadas por supervisores do SUS, de alcance limitado, e as fiscalizações ou auditorias que atendiam a denúncias de mau funcionamento das unidades. É a partir da instituição do PNASH/Psiquiatria que o processo de avaliação da rede hospitalar psiquiátrica pertencente ao Sistema Único de Saúde passa a ser sistemático e anual, e realizado por técnicos de três campos complementares: o técnico-clínico, a vigilância sanitária e o controle normativo. Fundamentado na aplicação, todos os anos, em cada um dos hospitais psiquiátricos da rede, de um instrumento de coleta de dados qualitativo, o PNASH/Psiquiatria avalia a estrutura física do hospital, a dinâmica de funcionamento dos fluxos hospitalares, os processos e os recursos terapêuticos da instituição, assim como a adequação e inserção dos hospitais à rede de atenção em Saúde Mental em seu território e às normas técnicas gerais do SUS. É parte deste processo de avaliação, a realização de “entrevistas de satisfação” com pacientes longamente internados e pacientes às vésperas de receber alta hospitalar. (Brasil, 2005, p. 14).

Assim, esses instrumentos associados à disseminação de uma rede de atenção aberta e comunitária, como os Centros e Núcleos de Atenção Psicossocial (CAPS/NAPS), possibilitaram a mudança no

modelo de atenção, reduzindo o número de leitos e substituindo, paulatinamente, por esses Centros e Núcleos, os hospitais psiquiátricos, sem condições de prestar o cuidado adequado em Saúde Mental, fato ocorrido em todo território nacional. Foi uma importante conquista da Luta Antimanicomial e do Movimento de Reforma Psiquiátrica, através das ações governamentais para a efetivação progressiva da rede substitutiva de base comunitária.

Dessa forma, a Política Nacional de Saúde Mental trabalhou na perspectiva de expansão da ativação de leitos de *atenção integral* em Saúde Mental (hospitais gerais, CAPS III, emergências gerais, leitos dos Serviços Hospitalares de Referência para Álcool e Drogas) para as pessoas em sofrimento psíquico como forma de substituição paulatina das *internações psiquiátricas*, expansão acompanhada da pactuação dos gestores municipais, estaduais, de hospitais e do controle social. Assim, tornando as avaliações mais rigorosas, e com a participação de movimentos organizados (Comissão de Direitos Humanos da OAB e Conselho Federal de Psicologia, Movimento da Luta-antimanicomial, movimentos locais de familiares de pacientes), foi possível fechar alguns hospitais em que se constataavam maus tratos, em vários estados da Federação.

Os Serviços Residenciais Terapêuticos (SRTs), enquanto estratégia de desinstitucionalização no período 2007-2010, tinham como objetivo estimular o crescimento dos serviços estratégicos para pessoas com histórico de longos internamentos, assegurando o cuidado adequado necessário a sua inserção/reinserção social, porém com suas limitações no que se refere a forma do custeio, portanto, os avanços na consolidação da Rede de Atenção de Base Comunitária seguem com limitações, mas na perspectiva de mudança.

Dentro desse quadro, um dos avanços que podemos mencionar refere-se à criação do Núcleo de Saúde da Família (NASF), através da portaria nº 154 de 24 de janeiro de 2008, que recomendou a inclusão de profissionais de Saúde Mental nessas equipes, com o objetivo de melhorar o acesso e o cuidado das pessoas em sofrimento psíquico. Teve como propostas, desenvolver o trabalho através do matriciamento, apoio junto às equipes do Estratégia Saúde da Família, discussão de casos, atendimento compartilhado, construção conjunta de projetos singulares e, especialmente, uma resposta mais satisfatória às implicações da questão do uso abusivo de álcool e outras drogas.

Dentro da perspectiva de avanço na saúde, foi pensado e desenvolvido em meados de 2010, as Redes de Atenção à Saúde (RAS) no âmbito do SUS, que integram as novas formas dos serviços de saúde, onde a organização baseia-se nas relações horizontais entre os pontos de atenção, tendo na atenção básica o eixo estruturante do sistema, buscando proporcionar “atenção contínua e integral; o cuidado multiprofissional; o compartilhamento de objetivos e o compromisso com resultados sanitários e econômico”. (Brasil, 2014. p. 9). Vale salientar que o hospital psiquiátrico não faz parte da Rede de Atenção à Saúde.

Essa forma de rede assistencial, da maneira como foi pensada e constituída, reveste-se de fundamental importância, segundo Ramos e Guimarães (2019, p. 889):

as redes não são simplesmente um arranjo poliárquico entre diferentes atores dotados de certa autonomia, mas um sistema que busca aprofundar e estabelecer padrões estáveis de inter-relações [...] transcende o ajuntamento de serviços, ela requer a adoção de elementos que deem sentido a esse entrelaçamento de ações e processos [...] equivale a estruturas sistêmicas abertas em constante mudança, totalidades compostas por partes inter-relacionadas, elementos mutantes, conexões e parâmetros.[...] A RAPS é como um todo complexo, que se concretiza no cotidiano dos serviços, em território, por meio de inter-relações concretas e intersubjetivas que sofrem influência do contexto histórico (tradição) e social desses indivíduos.[...] Reconhecemos, também, a própria formação da rede de saúde como um fenômeno complexo, pois cada conexão possui características próprias, uma vez que envolve profissionais, e um corpo de saber, e usuários com características peculiares, em diferentes contextos e situações.

Portanto, a RAPS deve ser considerada dentro de um contexto em que os diversos campos que a compõe e suas amplas conexões e interrelações, estejam interligadas para a construção de uma assistência que possibilite uma mudança efetiva às pessoas em sofrimento psíquico, tendo como finalidade a desinstitucionalização, a qual busca promover a autonomia dos indivíduos, a garantia de direitos e inclusão social. Ainda na mesma perspectiva, podemos citar o programa De Volta Pra Casa

[...] É uma estratégia que visa intensificar os processos de desinstitucionalização dos usuários em situação de interação de longa permanência, a partir do financiamento de equipes multiprofissionais focadas exclusivamente nestes processos nos territórios. Entre as ações sob responsabilidade da Equipe de Desinstitucionalização está o apoio às equipes dos hospitais psiquiátricos, a fim de construir conjuntamente, a partir de vínculos estabelecidos dentro das instituições, o processo de desinstitucionalização dos moradores. Neste sentido, também elaborando novos processos de trabalho territoriais, intersetoriais e regionalizados, articulando diferentes dispositivos (MS, 2011-2015, p.67)

Dessa forma, o programa atende a um segmento da sociedade que necessita tanto do amparo no seu quadro clínico, quanto ao abandono social em que se encontra, para tanto, tem como principal componente o auxílio reabilitação psicossocial por um período de um ano, podendo ser renovado, caso a pessoa continue sem condições de reinserção social.

Para tanto, enfatiza-se ser imprescindível a ampliação de acesso ao trabalho, moradia, empreendimentos econômicos solidários e cooperativas sociais, assim como cultura, esporte, arte, lazer, habitar, projeto terapêutico singular, para os usuários e seus familiares (Brasil, 2016).

Assim, a Saúde Mental perpassa por várias políticas sociais, devendo ser planejada, pactuada e articulada intersetorialmente, integrando as equipes, através da construção compartilhada, com ações horizontalizadas que compreendam os diversos saberes. Desse modo, o Movimento de Reforma Psiquiátrica no Brasil vem sendo estruturado, talvez não no tempo ágil pretendido, nem na forma, porém segue no enfrentamento para a construção de uma outra perspectiva de pensar e de fazer acontecer o processo da desinstitucionalização.

Destarte, podemos perceber um trabalho se organizando, no sentido de estar em um constante fazer-se e refazer-se, portanto, em permanente construção, à base do modelo em saúde mental que contribui e busca dar continuidade à recuperação da pessoa em sofrimento psíquico, através de uma rede de Atenção Psicossocial. Esta rede deve estar voltada ao tratamento comunitário, procurando envolver familiares, usuários de saúde mental e a sociedade, no desenvolvimento de ações que visem proporcionar uma valorização das potencialidades e o respeito às limitações de cada pessoa.

Como diz Cora Coralina “[...] e a melhor parte é que nunca estaremos prontos,finalizados...haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma...”

REFERÊNCIAS

BISNETO, J.A. **Serviço social e Saúde Mental** – uma análise institucional prática. São Paulo: Cortez, 2007.

BIRMAN, Joel; COSTA, Jurandir Freire. Organização de instituições para uma psiquiatria comunitária. In: AMARANTE, Paulo. Amarante, (org.), **Psiquiatria Social e Reforma Psiquiátrica**. Rio de Janeiro: Fiocruz. 1994.

BASÁGLIA, Franco. **Escritos selecionados em Saúde Mental e reforma psiquiátrica Franco Baságli**. Organização Paulo Amaranete. Rio de Janeiro: Garamond; 2005.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. DAPE. Coordenação Geral de Saúde Mental. **Reforma psiquiátrica e política de Saúde Mental no Brasil**. Documento apresentado à Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental: 15 anosdepois de Caracas. OPAS. Brasília, novembro de 2005.

_____. Ministério da Saúde. **Reforma Psiquiátrica e Política de Saúde Mental no Brasil**. Secretaria de Atenção à Saúde. DAPE. Coordenação Geral de Saúde Mental. Reforma psiquiátrica e política de Saúde Mental no Brasil. Documento apresentado à 106 Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental: 15 anos depois de Caracas. OPAS. Brasília, novembro de 2005.

Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. DAPES. Coordenação Geral de Saúde Mental, Álcool e Outras Drogas. Saúde Mental no SUS: **Cuidado em Liberdade, Defesa de Direitos e Rede de Atenção Psicossocial**. Relatório de Gestão 2011-2015. Brasília: Ministério da Saúde, 2016, 143p.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura**. Tradução José Teixeira Coelho Neto. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

NADER, André Ricardo. **Manicômios, prisões e liberdade**: entre o pessimismo da razão e o ideal de igualdade. Revista Lacuna, v. 1, n. 1, 2016.

RESENDE, Heitor. **Política de Saúde Mental no Brasil**: Uma visão histórica. In: Cidadania e loucura: políticas de Saúde Mental no Brasil. 2000 p. 15-73.

ROTELLI, Franco. Superando o Manicômio: **O circuito psiquiátrico de Trieste**. In Paulo Amarante, (org.), *Psiquiatria Social e Reforma Psiquiátrica*. Rio de Janeiro: Fiocruz. 1994.

RAMOS, Deborah Karollyne Ribeiro; GUIMARÃES, Jacileide. **A Rede de Atenção Psicossocial sob o olhar da complexidade: quem cuida da Saúde Mental?** ENSAIO · Saúde debate 43 (122) Jul-Set 2019.

TENÓRIO, Fernando. **A reforma psiquiátrica brasileira, da década de 1980 aos dias atuais: história e conceitos**. História, Ciências, Saúde-Manguinhos, v. 9, p. 25-59, 2020.

1 1 1 1
0 1 0 0
0 1 0 0
0 0 1 0
0 0 1 1
0 0 1 1
0 0 1 1
0 1 0 1
0 1 0 1
1 1 1 0
1 1 1 0
1 0 0 1
1 0 0 1
0 1 0 1
0 1 0 0
1 1 1 0
1 1 1 0
1 0 0 0
1 0 0 0
0 1 0 1
0 1 0 1
1 1 1 0
1 1 1 0
0 1 0 0
0 0 1 0
0 0 1 0
0 1 0 1
1 1 1 1
1 0 0 1
0 1 0 1
1 1 1 0

MULHERES E HISTÓRIAS



HATSHEPSUT: DE PRINCESA À FARAÓ NO EGITO ANTIGO

Alicia de Oliveira da Cruz
Dayane Nascimento Sobreira

INTRODUÇÃO

No Egito Antigo — diferentemente de algumas sociedades presentes na Antiguidade e em outros períodos históricos —, as mulheres tiveram algumas garantias individuais como o direito a exercer profissões, solicitar o pedido de divórcio, influenciar na área política, administrativa, realizar diversas atividades ligadas ao cotidiano dentro ou fora do lar e, em alguns casos, elas chegaram a ocupar um posto que ainda é pouco retratado: o de faraó soberana do Egito.

Apesar de quase sempre ter sido uma posição ocupada por homens, algumas mulheres conseguiram ascender ao trono egípcio. Mas, por ser algo que ocorria com pouca frequência, a maioria delas foi pouco registrada nos documentos e narrativas históricas. Primeiro, por terem ocupado o trono durante um curto período e, depois, porque pouco restou sobre a sua história e realizações como governantes. Porém, uma delas se sobressai por ter governado durante aproximadamente vinte anos e por deixar muitos registros arquitetônicos de suas realizações: Hatshepsut, uma soberana faraó da XVIII Dinastia.

Apesar disso, estudar sobre Hatshepsut e sobre a influência feminina no Egito Antigo ainda é um desafio. Segundo afirma Perrot (2007), para poder escrever uma história precisamos de fontes e documentos e isso se torna difícil quando nos referimos à história das mulheres. Isto porque seus vestígios, muitas vezes, foram apagados e

seus arquivos, destruídos. Confirmando esta ideia no presente caso porque parte da memória de faraó de Hatshepsut foi apagada décadas após a sua morte e seu nome não consta na lista de faraós egípcios.

Assim, ainda é pequeno o número de fontes acadêmicas sobre quem foi Hatshepsut, dificultando uma abordagem sobre a temática, principalmente quando se refere aos estudos brasileiros, por serem reduzidos. Já em relação à influência masculina e aos governantes faraós pertencentes a este gênero, encontram-se diversas fontes. E surge a pergunta: por que se retrata tão pouco sobre as mulheres e sobre Hatshepsut em específico? A resposta para isto talvez esteja relacionada ao fato de que, como afirma a historiadora Lazzarotto (2016), a sociedade machista enaltece os feitos de um faraó masculino mais do que de uma mulher como Hatshepsut. Sendo assim, diante dessas escassas abordagens, principalmente brasileiras, sobre as mulheres egípcias e, desta em especial, justifica-se a escolha deste tema em particular.

Logo, o nosso objetivo é analisar, a partir da historiografia, a legitimação de ascensão ao trono egípcio da faraó Hatshepsut durante a XVIII Dinastia, estudando, mais especificamente, a teogamia do nascimento divino.

Com esse intuito, partiremos de um estudo das referências disponíveis sobre a faraó estudada, dentre elas: livros, artigos, monografias, teses, etc. O que também a vai caracterizar como uma pesquisa bibliográfica.

HATSHEPSUT: DE PRINCESA À FARAÓ

Hatshepsut era filha do faraó Tutmés I e da rainha Ahmés. A saber, ela não foi a única filha do casal real, mas foi a que viveu durante mais tempo, já que seus irmãos morreram ainda muito jovens. Então, após a morte do seu pai, precisou unir-se matrimonialmente com um meio-irmão — filho do faraó Tutmés I com uma esposa secundária —, pois Hatshepsut era filha da Grande Esposa Real¹⁷. Tornando-se o elo que legitimaria o filho desta segunda esposa: Tutmés II, como faraó.

17 A Grande Esposa Real teria ocupado ao lado do faraó um lugar de muito prestígio. E os futuros faraós deveriam ser filhos dela (Noblecourt, 1994).

No entanto, ocorreu algo inesperado, o jovem rei Tutmés II faleceu (Jacq, 2010). Por ter morrido após pouco tempo como faraó, não houve possibilidade que ele tivesse um filho homem com Hatshepsut para que o herdeiro assumisse o trono. Apesar disso, o casal real chegou a ter um fruto desse relacionamento, mas ela era uma menina, de nome Neferura. Assim, ela não poderia assumir o trono, fazendo o passado se repetir. Tutmés II, assim como seu pai, teve um filho com uma esposa secundária e este se tornou seu sucessor no trono egípcio, o faraó Tutmés III.

Todavia, como destaca Sousa (2010) e Jacq (2010), Tutmés III era uma criança de dois a três anos de idade quando o pai morreu, sendo, então, incapaz de governar. Dessa forma, Hatshepsut teve que assumir como sua regente. Isto era algo considerado normal, já que a Grande Esposa Real poderia se tornar regente até o rei ter idade suficiente para exercer tal função.

Durante os primeiros anos de regência, ela ainda sob os títulos de Grande Esposa Real e Esposa¹⁸ do deus Amon, recebeu uma notícia, o deus Amon veio até Hatshepsut fazer uma declaração. No segundo ano do reinado de Tutmés III, o oráculo do deus Amon prometeu no templo de Luxor que ela reinaria no futuro (Jacq, 1998).

Diante dessa informação e antes mesmo desse comunicado, Hatshepsut começou a apresentar ações precisas de um verdadeiro faraó. Segundo destaca Sousa (2010), ainda como rainha regente, ela teria encomendado dois pares de obeliscos. Segundo a tradição, eles – no Novo Império – eram considerados objetos de culto, dedicados do rei para um deus, como oferendas aos deuses de forma direta, o que era feito apenas pelos governantes (Sousa, 2010).

Prosseguindo os anos, ainda como regente à frente do governo egípcio, Hatshepsut toma uma nova atitude audaciosa que marcou toda sua história. No sétimo ano do reinado de Tutmés III, essa rainha assume um novo título para si, o de rei faraônico do alto e do baixo Egito e este título foi o de Maatkara (Lazzarotto, 2016).

Consequentemente, a partir das construções, das ações e do título de trono, Hatshepsut deixou de ser rainha regente e se tornou

18 Que em circunstâncias ritualísticas o papel dessas Esposas eram semelhantes aos de sacerdotisas (Sousa, 2010).

faraó soberana do Egito. A partir disso, ela começou a ser representada e caracterizada, aos poucos, assim como os seus antecessores. Assim, desvinculou-se dos seus títulos de Grande Esposa Real e Esposa do deus Amon, transferindo este último para sua filha Nefurura.

Mesmo sofrendo um ataque à sua memória de faraó décadas após sua morte, ainda assim, muito conseguiu sobreviver do seu tempo de monarca, como os seus variados monumentos, em que é representada como um real faraó, com barba postiça e saiote (em aproximação ao seu lugar de governança, sempre no masculino), em forma de esfinge, deus, etc.

Porém, Hatshepsut, como uma soberana estratégica, além de ser uma boa monarca, soube escolher bem seus funcionários, um deles foi o mordomo real e arquiteto Senenmut. De acordo com Jacq (2010), foi a ele que Hatshepsut confiou a construção da sua obra de mais magnitude do seu reinado: o templo em Deir El-Bahari de nome *Djeser-Djeseru* (*maravilha das maravilhas*), localizado em Luxor, na Tebas antiga.

Nele está presente uma parte muito importante do poder e liderança de Hatshepsut, também sendo nele que está representado o tema principal desta referente pesquisa, a teogamia do seu nascimento divino, legitimador da sua ascensão ao trono egípcio.

Contando com ajuda religiosa, Hatshepsut elaborou o mito da teogamia, para demonstrar que, como os faraós anteriores, ela também possuía uma origem e ligação divina que a fazia capaz de reinar no Egito. Isso é retratado por meio de uma narrativa e pinturas iconográficas egípcias, descrevendo desde o momento em que ela teria sido concebida até o seu parto, quando recebeu a benção do seu pai divino, o deus Amon.

Contudo, para ter acesso e conhecimento desta temática sem precisar ir ao templo *Djeser-Djeseru* da soberana, é necessário ler o que foi produzido pelos egiptólogos ou pela historiografia, e isso nos faz refletir sobre algo importante e que deve ser levado em consideração: “[...] quando vão trabalhar, eles levam consigo certas coisas identificáveis. [...] levam a si mesmos: seus valores, posições, perspectivas ideológicas” (Jenkins, 2001, p. 45). Apesar desta citação se referir aos historiadores, ela reverbera para pesquisadores e estudiosos de modo geral, que ao fazer a leitura ou análise de um determinado acontecimento histórico, como neste caso, da teogamia de uma mulher

na Antiguidade, que a fez ascender ao mais alto poder do Egito Antigo, é interessante que se saiba quem e como foi escrito sobre este assunto.

Por muito tempo as mulheres foram pensadas como um ser coletivo e menos a partir de suas individualidades e vivências pessoais. Então, a importância de se analisar quem escreveu sobre este determinado tema a ser analisado e como ele foi delimitado e os métodos que foram utilizados pelos autores. É o que faremos na próxima seção.

A TEOGAMIA DO NASCIMENTO DIVINO DA FARAÓ HATSHEPSUT

A teogamia do nascimento divino, como já citado, foi um mito elaborado para um faraó legitimar sua ascensão ao trono egípcio, principalmente porque o poder deste estaria possivelmente fragilizado ou posto em dúvida. A faraó, como afirma Lazzarotto (2016), teria sido a primeira a utilizar o mito, que será aqui apresentado. Usamos como fontes documentais para a análise as seguintes pesquisas:

A primeira será realizada pelo egiptólogo, historiador e francês, Christian Jacq. Encontrada no seu livro: *As Egípcias. Retrato de Mulheres do Egito Faraônico* (1998).

A segunda análise decorre do estudo realizado por José das Candeias Sales, egiptólogo, historiador e português, no seu livro de nome: *Política(s) e Cultura(s) no Antigo Egito* (2015). No qual, destina o capítulo denominado de: “O nascimento divino de Hatshepsut¹⁹: elementos de um mito político”, para analisar o tema.

A terceira e última pesquisa a ser analisada será parte da defesa de conclusão de curso da historiadora brasileira Gabriela Lazzarotto. Intitulado como: “*Que ela possa reger as duas terras, que ela possa conduzir todo o vivente*” – uma análise da teogamia de Hatshepsut como filha de Amon (2016).

A narrativa inicia como apresentado por Sales (2015), com o deus Amon em conjunto com outros deuses do panteão egípcio pronunciando seu intuito e desejo de trazer um novo rei para o mundo, assim, em concordância, todos dão consentimento para que ele o

19 O nome da faraó aparece algumas vezes de formas diferentes. Como pode ser observado aqui, onde Sales (2016) utiliza o C ao invés do S. Ao longo do trabalho optamos pelo uso do seu nome com S.

realize. Com ajuda do deus da sabedoria, Tot, Amon encontra então uma mulher nobre para gerar o seu filho, a rainha Ahmés, esposa de Tutmés I. Entretanto, a infidelidade era algo digno de condenações severas no antigo Egito e, como meio de não desonrar a rainha, a narrativa apresenta que Amon teria se transfigurado no faraó Tutmés I, esposo e faraó, para tal ato.

Ainda neste momento do concebimento de Hatshepsut, Sales (2015) e Lazzarotto (2016) deixam evidente que a narrativa demonstra que, apesar do deus Amon se transformar em Tutmés I, a rainha Ahmés teria pleno consentimento que era o deus Amon e não seu esposo, pois, no decorrer da narrativa é descrito que ele teria se apresentado em forma divina para ela, que sabendo disso, ainda assim, permitiu que o ato acontecesse sem nenhuma recusa. Algo que não será destacado ou apresentado por Jacq (1998) durante sua análise.

Prosseguindo a narrativa, o deus Amon escolhe o nome que será dado a sua querida filha e futura governante, que é Khnemet-Amon-Hatshepsut, como afirma Lazzarotto (2016): “a faraó é chamada de ‘a amada de Amon’ (Khnemet), ou seja, por quem o deus tem afeição” (Lazzarotto, 2016, p. 33).

Amon, após nomear sua filha, confia ao deus criador e gerador da vida, Khnum, a escultura de Hatshepsut, tendo ele cumprido a ordem dada. Realizando-o a partir da união do corpo da criança ao Ka (força, energia). Enquanto o deus executa a tarefa, pronuncia muitas qualidades a ela, inclusive garantindo a ela o trono do deus Hórus (Jacq, 1998). Pode ser observado na mesma “cena” a presença da deusa Heket, esta que seria deusa da fertilidade e do parto, oferecendo a Hatshepsut o *ankh* (símbolo da vida).

Logo após isso, Ahmés é encaminhada para a sala de parto, conduzida pelos deuses que modelaram e deram vida à criança, encontrando, ao entrar na sala, outros deuses à sua espera. Com o alto índice de mortalidade prematura no Egito Antigo, Sales (2015) e Lazzarotto (2016) vão destacar que a presença dessas deidades no parto teria o intuito de proteger e garantir que ele não tivesse nenhum tipo de risco.

Após o nascimento, Hator, a deusa do amor e da fertilidade, á apresenta ao deus Amon, que fica muito alegre com o nascimento de sua filha, Hatshepsut, como um pai que tanto a desejou. “Quando vê

sua filha, Amon-Ra avança para ela, rejubilante; é a deusa Hator que lhe apresenta Hatshepsut” (Jacq, 1998, p. 77).

Filha esta do deus Amon, logo é também apresentada ao lado de seu Ka amamentados separadamente pela própria deusa Hator em forma de vaca celeste, considerada sua mãe divina, transferido pela amamentação juventude e energia para a futura governante (Jacq, 1998). Algo que foi demonstrado nas pesquisas dos três historiadores analisados.

Chegando ao final desta narrativa do nascimento, a faraó é levada aos deuses juntamente com seu Ka, onde ambos receberam muitas bênçãos, fato apresentado tanto por Jacq (1998), que continua seu livro dando seguimento ao reinado dela, quanto por Lazzarotto (2016), que finda seu estudo neste ponto. Diferentemente destes, Sales (2015) continua sua pesquisa até a morte de Hatshepsut, realizando algumas críticas, por ela ter sido uma mulher no trono egípcio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos observar que o Egito antigo foi uma civilização em que as mulheres possuíam papéis de autonomia, independência e liderança. Uma dessas foi Hatshepsut da XVIII Dinastia, uma mulher que mostrou o quanto era digna e capaz de governar como qualquer outro homem que já esteve neste alto posto em que evidencia isto na sua teogamia do nascimento divino, que foi aqui analisada.

REFERÊNCIAS

JACQ, Christian. **As egípcias. Retrato de mulheres do Egito faraônico**. Tradução: Maria Bragança. Portugal: ASA, 1998.

JACQ, Christian. **O Egito dos grandes faraós: história e lenda**. Tradução: Rose Moraes. Brasil: Bertrand, 2010.

JENKINS, Keith. **A história repensada**. Tradução: Mário Vilela. São Paulo: Contexto, 2001.

LAZZAROTTO, Gabriella. **“Que ela possa reger as duas terras, que ela possa conduzir todo o vivente”**: uma análise da teo-

gamia de Hatshepsut como filha de Amon. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Licenciatura em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

NOBLECOURT, Christiane Desroche. **A mulher no tempo dos faraós.** Tradução: Tânia Pellegrini. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres.** Tradução: Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

SALES, José das Candeias. O nascimento divino de Hatchepsut: elementos de um mito político. *In: Política (s) e Cultura (s) no Antigo Egito.* Lisboa, Portugal: Chiado Editora, 2015, p. 87-142.

SOUSA, Aline Fernandes de. **A mulher-faraó: representações da rainha Hatshepsut como instrumento de legitimação (Egito antigo século XV a.c).** 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense Instituto de Ciências Humanas e Filosofia Pós-Graduação em História PPGH, Niterói, 2010.

HILDEGARDA DE BINGEN: DEVOÇÃO E APROPRIAÇÃO DOS SABERES DA MONJA MEDIEVAL NO INSTAGRAM

Janilma Salustino da Silva
Alômia Abrantes

INTRODUÇÃO

Este texto aborda aspectos relacionados ao processo de crescimento no Brasil da visibilidade de Santa Hildegarda de Bingen, especialmente através das redes sociais, em particular o *Instagram*²⁰. Buscamos mapear dados desse crescimento no contexto da pandemia de Covid-19, através de perfis dedicados a ela, e compreender elementos que atualizam a imagem e os saberes dessa monja medieval no tempo presente.

Celebrada na Europa por sua grande contribuição intelectual, artística e, especialmente, pelos saberes do que se convencionou chamar de “medicina hildegardiana”, a vida da monja beneditina alemã, Hildegarda de Bingen (1098-1179), se tornou muito conhecida a partir dos seus próprios escritos. Sua personalidade e história vêm tornando-se objeto de importantes obras e trabalhos acadêmicos, tais como Regine Pernoud (1996), Maria Carmen van de Poll (2009), Mirtes Pinheiro (2017), que se tornaram leituras basilares para melhor conhecer esta personagem e seu contexto.

20 Esta pesquisa faz parte do projeto de Iniciação Científica intitulado *Santa Hildegarda em rede: da devoção e apropriação dos saberes da monja medieval na contemporaneidade*, que em seu primeiro plano de trabalho privilegiou o recorte no Instagram (PIBIC/UEPB, cota 2022/23).

A VIDA E O LEGADO DE HILDEGARDA DE BINGEN

Hildegarda de Bingen (Hildegard von Bingen) é uma das grandes figuras do seu tempo. Seu legado não se restringe à Europa, e tampouco a sua memória está ligada apenas à instituição religiosa da Igreja Católica. Foi canonizada pela Igreja Católica em 2012, e é considerada Doutora da Igreja²¹. Dotada de multitalentos, audácia e grande capacidade intelectual, sua trajetória está intimamente relacionada ao desenvolvimento da vida monástica e das transformações sociais do seu contexto, tendo deixado um legado através de sua obra, marcada tanto pelo seu valor teológico, quanto pelo que se convencionou chamar de “medicina hildegardiana”.

Hildegarda nasceu em Bermersheim, na região da Renânia alemã, em um período de muitas mudanças políticas e socioeconômicas, marcadas pelo revigoramento comercial e urbano. Ingressando na vida monástica desde a infância, ela teve desde cedo acesso à instrução, tornando-se uma mulher culta, que se expressava através da mística, mas também de tratados sobre botânica, conhecimento sobre ervas e alimentos, pedras, além de se dedicar à música e à pintura. (Pernoud, 1996).

A produção intelectual de Hildegarda de Bingen foi bastante profícua e tem sido celebrada em nosso presente por diferentes públicos. Em vida, Hildegarda de Bingen escreveu várias obras como o *Scvias* (1141-1151) – que é uma abreviação do *Scito Vias Domini* (Conhece os caminhos do Senhor), o livro *Physica* (1150-1158), e ainda no mesmo período, a religiosa se dedicou a escrever a obra *Causae et Curae* (Causas e Curas). Ademais, sua obra é dividida em escritos sobre os animais, ervas, árvores e numa profunda análise investigativa a respeito das propriedades da natureza a serem usadas na prevenção e para cura de doenças. (Martins, 2019).

Haja vista que buscamos analisar como se constroem imagens sobre ela e seus ensinamentos na atualidade, faz-se necessário tecer

21 Hildegarda faz parte de um grupo seletivo de quatro mulheres que são classificadas como “doutoras da Igreja Católica”. Além dela, Santa Terezinha do Menino Jesus, Santa Catarina de Siena, Santa Tereza D’Ávila. Esse título é atribuído a homens e mulheres que se aprofundaram nos ensinamentos da doutrina cristã.

alguns breves comentários sobre as apropriações da Idade Média no tempo presente, pensando-as também a partir de fontes digitais.

PONTOS SOBRE O MEDIEVALISMO E SOBRE FONTES DIGITAIS

Nossa pesquisa insere-se no campo dos estudos do medievalismo, compreendido como o “processo contínuo de criação da Idade Média” (Workman *apud* Porto Junior, 2018, p. 02), o que dialoga com a visão de Jacques Le Goff de uma longa Idade Média (2008), que ainda ressoa nos dias atuais, para além de datas e marcos oficiais.

Ao examinar as manifestações do medievalismo no século XXI, Porto Júnior (2018), incorpora diversas contribuições historiográficas para revitalizar a compreensão da Idade Média no contexto contemporâneo. Tal reconstrução, ecoa, conforme salientado por Hilário Franco Júnior (2011), muitas vezes sem percebermos, estamos imersos em valores e concepções, urdidos desde o período que classicamente se nomeia Idade Média.

Como não poderia ser diferente, esta relação e fascínio sobre o *medievo* encontra expansão e formas de expressões próprias no ambiente virtual. E, nosso objeto de estudo, torna-se exemplo disso, não apenas por ser um assunto que encontramos na Internet, mas porque apresenta-se *per se* como um acontecimento constituído nas redes de sociabilidades e dinâmica próprias da ambiência digital:

A pesquisa nas ambiências digitais descortina um campo exponencial de possibilidades, [...] oferece ainda generosamente acervos sobre quase todas as práticas sociais imaginadas. Nos exige, portanto, o corajoso exercício da criatividade, intuição e espontaneidade - qualidades que se aliam ao rigor teórico, à clareza conceitual e ao respeito ético às alteridades. (Deslandes; Coutinho, 2020, p.09)

Entretanto, ainda estamos longe de compreender plenamente a magnitude do desafio que o campo da história enfrenta ao lidar com a constante e fluida produção de registros digitais, que desafiam os métodos de arquivamento e análise histórica tradicionais. Atualmente, os debates em torno da história digital estão em ascensão, além de ser considerada uma tendência historiográfica, também pode ser com-

preendida como uma metodologia específica, ou ainda um subcampo na história, ou mesmo um novo paradigma historiográfico”, como explica Anita Lucchesi (2014, p. 15-16).

HILDEGARDA DE BINGEN NO INSTAGRAM

O fenômeno das mídias digitais, acompanhado da experiência religiosa contemporânea, tem possibilitado a superação das barreiras do tempo e espaço. O contexto da pandemia de Covid-19 foi responsável por intensificar a comunicação nas redes sociais, e de forma bem particular no caso brasileiro, no *Instagram*.

Outrora, esse fenômeno já se fazia presente no cenário religioso, embora de maneiras diferentes, pois já era notável a presença de missas e celebrações em outros meios de comunicação como a TV. Essa mudança de panorama ficou cada vez mais evidente no apelo do Concílio Vaticano II, que ainda nos anos 1960 reconheceu a necessidade de olhar o mundo moderno sob outros prismas e buscar adaptar-se às novas formas de interações entre os indivíduos.

Decerto, uma das facetas da religiosidade contemporânea é o fortalecimento da não mediação da Igreja na vida dos cristãos. Em outras palavras, a perspectiva de que já não se faz necessário ter uma instituição para mediar a relação entre o humano e divino porque a noção de espaço tem se expandido e ganhado novos significados. A espiritualidade não está mais restrita ao templo ou a um espaço físico, mas também, a espaços virtuais onde indivíduos se reúnem e vivem sua fé muito além dos encontros presenciais.

É nesse ínterim que muitas temáticas voltaram a ser revisitadas nas redes sociais. Consideramos que a busca pelo bem-estar físico, mental e espiritual foi preponderante para a divulgação de figuras históricas como Hildegarda de Bingen no ambiente virtual, tanto pelo aspecto devocional, quanto pelo interesse nos seus preceitos sobre saúde.

Desse modo, procuramos mapear a presença dos perfis do *Instagram* de maior notoriedade, criados no Brasil, que são responsáveis por divulgar a vida, espiritualidade, obras e o legado de Hildegarda de Bingen, que apresentamos abaixo pela ordem decrescente de sua maior quantidade de seguidores(as), com dados verificados até setembro de 2023:

Perfis do Instagram divulgadores de Santa Hildegarda de Bingen

@prianatunes - Dr.ª Priscila Antunes, médica endocrinologista, primeira publicação em 01/12/2020, 917 mil seguidores; Perfil médico, com foco em saúde e bem estar. Centra parte significativa do seu conteúdo na medicina hildegardiana, oferece cursos a respeito.

@farmaciahildegardiana - Farmácia Hildegardiana — gerenciada pela Dra. Letícia Hoppe; primeira publicação em 01/11/2021, 22,8 mil seguidores; Perfil de farmácia que produz e comercializa produtos relacionados a medicina hildegardiana (fitoterápicos, chás, cosméticos, temperos e cereais). Dicas para saúde e estilo de vida.

@viriditas.hildegarda — Viriditas Brasil, primeira página gerenciada pela Dra. Letícia Hoppe. Primeira publicação em 04/01/2021; Perfil voltado a oferta de produtos relacionados a Santa, como terços, pedras, pulseiras, etc. Conteúdo sobre a vida e medicina hildegardiana.

@lilian.viriditas — Lilian, terapeuta, tradutora de Santa Hildegarda; primeira publicação em 17/02/2021, 12,1 mil seguidores; Divulgação da medicina e espiritualidade de Santa Hildegarda; dicas sobre o uso de pedras e receitas de preparos (alimentos, chás, etc) para fins terapêuticos.

@veruscka.rocha — Veruscka Rocha, terapeuta; primeira publicação em 27/05/2020, 5.855 seguidores. Divulga o legado artístico e religioso de Hildegarda de Bingen; Destaque para o aspecto devocional. Mandalaterapia e simbolismo.

Tabela 1 – Perfis com maior número de seguidores no Instagram dedicados a Santa Hildegarda

Fonte: Material produzido pelas pesquisadoras a partir dos dados do Instagram atualizados em 25/09/2023.

É possível verificar na tabela acima informações como seguidores e temas tratados pelas respectivas páginas, conforme mencionado anteriormente, verifica-se maior número de seguidores nas páginas dedicadas à medicina hildegardiana.

Além da questão da medicina, atribuímos a visibilidade alcançada à imagem historicamente construída de Hildegarda de Bingen como uma mulher culta, obediente e muito atuante no interior da estrutura eclesiástica. A sua proclamação como Santa e Doutora da Igreja lhe conferiu novos espaços entre os fiéis. O seu reconhecimento se dá muito pelo legado medicinal, mas também pelos seus escritos místicos, a exemplo do *Scivias* (2015).

A mística, como uma das características que marcam a vida de Hildegarda, é também bastante explorada nestes perfis. O que nos leva a frisar que uma das marcas do Cristianismo é a existência de inúmeros indivíduos — que através de decretos papais — são deno-

minados como “santos”, ou seja, pessoas que viveram ao extremo as virtudes de Cristo.

Hildegarda, por sua vez, é apresentada como esta mulher que soube conciliar sua mística e prática das virtudes necessárias para viver no monastério, como também, soube expandir suas potencialidades para outros ambientes. (Troch , 2010)

Decerto, a devoção é um dos elementos recorrentes no interesse do público e por isso, é bem explorado nas páginas. Para reforçar essa alegação, notamos que as páginas de Veruscka Rocha e Lilian (Viriditas Brasil) dão significativo destaque ao aspecto devocional, bem como às suas virtudes como cristã e exemplo de fidelidade aos ensinamentos da Igreja.

HILDEGARDA DE BINGEN NO INSTAGRAM: AS LIÇÕES PARA A SAÚDE E O BEM VIVER FÍSICO E ESPIRITUAL

Outro elemento aglutinador deste conjunto de páginas digitais que atualizam a imagem da monja medieval e sua obra são as práticas de discursos que envolvem e (re)criam o que se aproxima de um *ethos*, de uma linha de conduta que se volta para o cuidado de si, como forma de aprimoramento do sujeito.

Esse discurso de uma “ética do sujeito” que busca regular a vida e/ou suas práticas/comportamentos com o objetivo de um refinamento da existência, está de certo modo alinhado com o conceito de “cuidado de si” e da “estética da existência”, apresentados por Michel Foucault (2009) em seus estudos, especialmente no último volume da história da sexualidade .

Com os gregos, Foucault (2009) observa que uma moral baseada numa escolha individual de trabalho sobre si, agregava técnicas à construção da conduta do sujeito, que tornava a estética da existência como arte, não postulando-se em regras universais, nem rígidas. Este último aspecto, sobretudo, altera-se no período helenístico e romano, em especial com o processo de cristianização, quando os valores se põem como universais, e a cultura do cuidado de si se institui com normativas mais rígidas, não acessíveis a qualquer pessoa.

Em suma, o que convergiriam para uma cultura de si precisava estar alinhado com um conjunto de valores, condicionados por téc-

nicas e procedimentos hierarquizados, regrados, validados por um campo de saber que, no período em que viveu Hildegarda de Bingen, é tutelado pela Igreja e impregnado pela moral cristã.

Guardadas as devidas proporções, o sentido de trabalho sobre si, chega à contemporaneidade, associando essa ligação entre o aspecto de uma mística e de uma conduta científica, como postulado por Hildegarda, que não seria estranha à ciência moderna em alguns de seus procedimentos, como do uso fitoterápico e da grande atenção sobre os cuidados do corpo. Nos perfis estudados são comuns as orientações para a conduta cotidiana, que não se restringe à meditação, preces, valores associados à boa conduta da fé, mas ritos diários de aprimoramento do corpo, tomando-o como morada da alma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise de perfis no *Instagram*, constatamos, conforme a suspeita de uma hipótese inicial, o crescimento da visibilidade de Santa Hildegarda nos últimos anos no Brasil, especialmente na Internet, durante o período pandêmico (2020-22). Salientamos que nesse contexto os ritos religiosos se intensificaram através dos meios de comunicação, paralelamente observamos uma sociedade que assolada por inseguranças, receios, tristezas, contudo, alimentou apelos para a fé e práticas espirituais, bem como a preocupação com a imunidade e o cuidado com a saúde.

Nos perfis selecionados, a relação devoção e saúde aparece como algo necessário ao bem estar dos seguidores, fundamentando-se em condutas de cuidado e disciplina sobre o corpo, que agrega um conjunto de práticas alimentares, fitoterápicas, mas também meditativas e de preces. Investe-se nestes discursos, através de *posts* diários, *lives*, produtos, promovidos especialmente por médicos e terapeutas.

Esta abordagem perfaz uma espécie de ética ou conduta pessoal do indivíduo, com o objetivo de garantir uma saúde plena, que envolve dimensões físicas e espirituais, atualizando na contemporaneidade concepções que foram constituídas no âmbito do período que chamamos de medieval. Sem que seja nomeado pelos interlocutores nas redes, o medieval vai sendo atualizado em suas dimensões culturais, em particular, quanto ao que diz respeito aos elementos da cultura cristã.

REFERÊNCIAS

BINGEN, Hildegarda de. **SCIVIAS**, conhece os caminhos do Senhor. Tradução: Paulo Ferreira Valério. São Paulo: Paulus, 2015.

DESLANDES, Suely. COUTINHO, Tiago. Pesquisa social em ambiente digital em tempos de covid-19: notas teórico-metodológicas. **Cadernos de Saúde Pública**. v. 36, n. 11, p. 1-11. 2020.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 2009. v. 3.

FRANCO JR., Hilário. **Somos todos da Idade Média**. Revista de História da Biblioteca Nacional, v. 3, n. 30, p. 58-61, 2008. Tradução. Acesso em: 27 mar. 2024. Disponível em: <https://reflexoesdehistoria.wordpress.com/2011/01/31/somos-todos-da-idade-media-por-hilario-franco-junior/> . Acesso em: 27 mar. 2024.

LE GOFF, Jacques. **Uma longa Idade Média**. Tradução: Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

LUCCHESI, Anita. **Digital history e storiografia digital**: estudo comparado sobre a escrita da história no Tempo presente (2001-2011). 2014. 1888 f. Dissertação (Mestrado em História Comparada). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Rio de Janeiro, 2014.

MARTINS, Maria Cristina da S. Hildegarda de Bingen: *Physica e Causae et Curae*. **Cadernos de Tradução**: Porto Alegre, 2019. p. 159-174. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/338643425_HILDEGARDA_DE_BINGEN_PHYSICA_E_CAUSAE_ET_CURAE. Acesso: 24/09/2023.

PERNOUD, Régine, 1909- **Hildegard de Bingen**: a consciência inspirada do século XII — Rio de Janeiro; Rocco, 1996 .

PINHEIRO, Mirtes Emília. **Desvendando Eva (manuscrito)**: o feminino em Hildegarda de Bingen. 2017.

PORTO JUNIOR, João Batista da Silva. As expressões do medievalismo no século XXI. In: ENCONTRO INTERNACIONAL E XVIII ENCONTRO DA ANPUH-RIO: HISTÓRIA E PARCERIAS, XVIII. 2018, Rio de Janeiro, Anais... Rio de Janeiro: ANPUH-RIO, 2018. p. 1-10.

POLL, Maria Carmen G. de Oliveira van de. **A espiritualidade de Hildegard Von Bingen**; profecia e ortodoxia. Tese (Doutorado em História). 2009. 212 f. Programa de Pós-Graduação em História Social. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo. São Paulo, 2009 .

TROCH, Lieve. Mística feminina na Idade Média historiografia feminista e descolonização das paisagens medievais. **Graphos**, UFPB, v. 15, n. 1, p. 1-12, 2013.



SANTA HILDEGARDA EM REDE: DEVOÇÃO, SAÚDE E CONSUMO EM NARRATIVAS DIGITAIS

Antonio Marques
Alômia Abrantes

INTRODUÇÃO

Hildegarda de Bingen foi uma monja beneditina na Alemanha do século XII, a quem desde os quatro anos de idade são relacionadas experiências místicas, bem como outros tantos dons e talentos que a fizeram, além de mística, teóloga, naturalista, terapeuta, pregadora, exorcista, profetiza, compositora, dramaturga; ela, em seu tempo, influenciou importantes personalidades, indo desde papas até imperadores (Pernoud, 1996).

No Brasil, observamos que Hildegarda de Bingen tornou-se mais conhecida a partir do seu reconhecimento como Santa e Doutora da Igreja no ano de 2012. Mais recentemente, na Internet, vimos surgir vários perfis em redes sociais dedicados a ela, seja com conteúdo devocional, e/ou divulgando produtos e terapias relacionadas a sua visão de medicina, fato que se intensificou ao longo da pandemia de COVID-19, em 2020 .

Diante desse cenário, propusemo-nos a investigar esse processo de apropriação e divulgação de conhecimentos relacionados a Hildegarda de Bingen, através do ambiente virtual.²² Desse modo, o

22 Este recorte de pesquisa dá continuidade ao projeto PIBIC/UEPB, *Santa Hildegarda em rede: da devoção e apropriação dos saberes da monja medieval na contemporaneidade*, que em seu primeiro momento recortou a pesquisa na

presente texto procura investigar as correlações entre devoção, saúde e consumo nos perfis dedicados a Santa Hildegarda, na rede social *Instagram* e na plataforma *Youtube*.

Em uma perspectiva teórica, aproximamo-nos dos estudos sobre o medievalismo, como uma perspectiva que compreende a dinâmica de um “processo contínuo de criação da Idade Média” (Porto Júnior, 2018, p. 2). No entanto, mesmo que haja mudanças nas interpretações da Idade Média, com o decorrer do tempo, persistem os sentidos de “medievalidade”, que incluem “ecos, reverberações, ressonâncias, ressurgências (...) ou até mesmo sobrevivências”, conforme dito por Umberto Eco (1989, p. 74 *apud* Porto Junior, 2021, p. 7).

No que consiste o aspecto metodológico, desafiamo-nos a encarar o trabalho com os documentos digitais, que demanda certo ensaio de experimentação, visto que, como coloca Fábio Chang (2011), o documento digital requer seu próprio procedimento metodológico, o que é difícil porque muitas vezes relaciona-se a um evento que ainda não terminou, ao contrário, se transforma a cada dia, mas que, por se tratar do atual modo de documento, é preciso que seja estudado, conhecido e usado em pesquisas.

Antes de identificarmos os elementos das fontes digitais que estamos analisando, precisamos conhecer um pouco mais sobre aquela que se torna a influência marcante da cultura medieval nessas fontes.

SANTA HILDEGARDA: MÍSTICA E MEDICINA

Santa Hildegarda de Bingen pertence ao grupo de mulheres do medievo que foram chamadas de místicas. Segundo Maria Simone Marinho (2012), elas deram origem à categoria de pensamento: “Mística feminina medieval”, entendendo mística como um conjunto de ideias que expressa uma mesma linha de pensamento, cuja complexidade pode ser analisada sob diferentes prismas (teológico, filosófico, literário ou histórico).

Contudo, entre as místicas, Hildegarda é singular, já que seus escritos ultrapassam o horizonte da contemplação, pois suas visões

rede social *Instagram*. O nosso texto corresponde a um segundo momento (cota 2023-2024), em que a pesquisa se estende a plataforma *Youtube* e faz o recorte de análise sobre a relação devoção, saúde e consumo.

envolvem o ser humano em seus aspectos: físico, mental e espiritual. Seus preceitos estabelecem uma relação entre o ser humano e os elementos naturais, e o seu método medicinal, basicamente, consiste na utilização da própria natureza para a cura do homem, considerando que existe uma conexão entre Deus, o homem e o mundo

Surpreendentemente moderna, Hildegard de Bingen não foi apenas **a maior mística da Idade Média**. Foi também autora de 70 sinfonias e uma escritora prolífica que abordou temas como o homem e sua relação com o cosmos, a alimentação, o papel da mulher e a cura. Todo um repertório da **sabedoria medieval** que **o mundo atual começa a redescobrir**. (Pernoud, 1996, capa, grifo nosso)

Na medicina de Santa Hildegarda, a palavra “equilíbrio” dá a tônica, onde a natureza é uma reserva inesgotável de elementos que nos influenciam constantemente, por isso mesmo, o tratamento hildegardiano para as doenças, provocadas pelos desequilíbrios, sempre pressupõe uma mudança de hábitos, principalmente alimentares. Um segundo termo muito importante para entendermos a medicina hildegardiana é o conceito “Viriditas”, que corresponde ao que podemos entender como “plenitude”, seria a saúde em seu esplendor. Martins (2022) vai chamar mesmo de “vigor”, algo correspondente a uma energia vital presente em qualquer elemento da natureza.

Os perfis no *Instagram* e *Youtube* escolhidos por nós, considerando a incidência da relação devoção/saúde/consumo, nos dão uma ideia do quanto essa perspectiva de cura urdida em cenário medieval demonstra força na atualidade. Observamos tal fato mediante a valorização das propriedades curativas naturais, especificamente em seu “valor curativo”, que se projeta desde plantas, frutos, animais até cores, pedras e sons, já que a música também pode nos influenciar curativamente por meio de seus padrões sonoros.

SANTA HILDEGARDA EM REDE: DEVOÇÃO, SAÚDE E CONSUMO

Para nosso estudo, foi feito um recorte referente ao ano de 2023, onde selecionamos cinco perfis de divulgação do conhecimento hildegardiano voltado à saúde humana, em seus aspectos: biológico,

físico, mental e espiritual. Nossa escolha se deu também porque os mesmos estão presentes tanto na rede social *Instagram* quanto na plataforma de vídeos *YouTube*.

Os perfis selecionados foram: Dr^a Priscila Antunes, Veruscka Rocha, Lilian (Viriditas Brasil), Liane Fistarol e o da Farmácia Hildegardiana, pertencente à Dr^a Letícia Hoppe. Como podemos notar, são todos perfis gerenciados por mulheres, de caráter pessoal e profissional.

Nestes perfis, com variáveis de gradação, junto ao elemento “saúde”, conjugam-se “fé”, que trata do aspecto devocional, e “consumo”, entendido sob dois aspectos: o simbólico, no sentido como proposto pelo “medievalismo” (apropriação, releitura da cultura medieval), e o econômico, afinal não se trata apenas de divulgação, mas de oferta de produtos e serviços oferecidos por profissionais.

Por tratar-se de uma perspectiva de saúde centrada no estilo de vida, em que a alimentação ocupa um lugar central, os produtos mais divulgados são comidas e bebidas, como chás, biscoitos, bolos, elixires, vinhos, entre outros; contudo, exercícios, repouso, música ou pedras também fazem parte das recomendações.

No perfil da Dr^a Priscila Antunes (@drapriatunes), médica endocrinologista e nutricionista, iremos ter muito presente o trinômio: alimentação, mentalidade e conexão, pois ela constantemente correlaciona esses três elementos em suas postagens.

Todavia, podemos citar como exemplo as seguintes postagens do *Instagram*: *A receita de Santa Hildegarda para tristeza e raiva* (@drapriatunes, 4 de março de 2023), e *Mentalidade e Religião* (@drapriatunes, 4 de julho de 2023), nas quais ela apresenta os benefícios psicológicos da bebida e da religião no humor e na vida; ou ainda os vídeos do seu canal no *YouTube*: *Como trabalhar a mentalidade segundo Santa Hildegarda* (@drapriatunes, 18 de janeiro de 2023), e o vídeo: *Religião e Mentalidade* (@drapriatunes, 6 de junho de 2023).

A Dr^a Priscila, para além da divulgação e recomendação de produtos e terapias hildegardianas, dá seu próprio testemunho de mudança de vida, de rendimento, de saúde, após o contato, convívio e estudos de Santa Hildegarda, isto pode ser visto no vídeo no *YouTube*: *Minha história com Santa Hildegarda* (@drapriatunes, 31 de março de 2023), onde ela faz uma participação no programa *Dr Repent Pod*. Ainda em seu perfil no *YouTube*, a Dr^a Priscila reforça a importância da rotina, da disciplina, para alcançar a saúde e a felicidade.

Nos perfis do *Instagram* e do *Youtube* da Veruscka Rocha (@veruscha.rocha), terapeuta, temos como destaque as pedras recomendadas por Santa Hildegarda, pois ela trabalha principalmente com a litoterapia, onde são utilizados os minerais como instrumentos para a saúde. Na publicação do *Instagram* de tema *O Caminho das Pedras de Hildegard* (@veruscha.rocha, 12 de fevereiro de 2023), ela vai oferecer um curso de Litoterapia Hildegardiana com direito a certificado, onde se aprende a utilizar o poder curativo das pedras recomendadas pela santa.

Percebemos que Veruscka Rocha, principalmente no seu perfil no *Instagram*, tem a preocupação de contextualizar aspectos da vida de Santa Hildegarda, como se vê na postagem: *Como era a devoção de São José no tempo de Santa Hildegarda?* (@veruscka.rocha, 18 de março de 2023), onde ela explica que na época da santa médica ainda não havia esta devoção, que a mesma só foi popularizada posteriormente, principalmente, por Santa Teresa de Ávila, no século XVI. Outras postagens irão nesta mesma direção, a exemplo da correspondente à devoção ao Sagrado Coração de Jesus, do dia 16 de junho de 2023, onde ela explica que embora os beneditinos e franciscanos apresentassem uma indicação dessa devoção, foi somente no século XIII que a devoção passa a ser propriamente difundida.

Por fazer parte de sua formação e de seu trabalho, Veruscka também traz outros elementos, como mandalas; ela também faz divulgação de livros, entre outras coisas. É importante lembrar que seu perfil não é exclusivamente voltado à Santa Hildegarda, mas esta tem um destaque central. Na plataforma de vídeos do *YouTube* ela segue a direção, onde seus vídeos tratam de biscoitos, elixires, pedras entre outros.

O terceiro perfil que trazemos aqui é o da Liana Fistarol (@lianafistarol), terapeuta e mentora (alimentação terapêutica e hildegardiana), seu conceito é: “cozinha que cura”, ou “cozinha funcional”, o alimento será o seu *modus operandi* para divulgação de Santa Hildegarda, o tema de seu perfil no *Instagram* é: “Na cozinha com Santa Hildegarda”, visto que ela se concentra em apresentar as propriedades curativas dos alimentos; podemos constatar isso na postagem do *Instagram*: *A cozinha de Santa Hildegarda* (@lianafistarol, 5 de agosto de 2022), onde ela escreve na legenda se referindo a Santa: “Para ela não há diferença entre um alimento e um remédio curativo”. No *YouTube*, os

vídeos da Liana Fistarol seguem a mesma linha do binômio alimento/saúde, apresentando receitas e a importância da boa alimentação.

O perfil do *Instagram* de Lilian Viriditas (@lilian.viriditas), Terapeuta e Tradutora Católica, traz o tema: “Medicina & Espiritualidade de Santa Hildegarda”, nele e em seu canal no *YouTube* vamos encontrar os aspectos: devoção, medicina e alimentos. Lilian é muito diversificada em suas postagens, mas há uma predominância da espiritualidade, como no caso da publicação: Ódio ao maligno: dicas da santa (@lilian.viriditas, 2 de agosto de 2023), onde ela traz recomendações da santa para se dormir bem e afastar as perturbações do sono. Na publicação do dia 5 de agosto de 2023, ela apresenta tratamentos de Santa Hildegarda para desintoxicação, limpeza e terapias; No perfil de Lilian no *Youtube*, suas postagens vão ao encontro do seu perfil no *Instagram*, tendo a alimentação como centro da saúde,

Por fim, o perfil da Farmácia Hildegardiana (@farmacia.hildegardianna), gerenciado pela Dra. Letícia Hoppe, que, como todos os demais perfis, também trabalha a questão da alimentação correlacionada à saúde, contudo numa perspectiva mais mercadológica. A descrição deste perfil no *Instagram* é “Leben Farmácia Hildegardiana, produtos Naturais”; o termo “leben” é “vida” em alemão, fazendo uma referência direta a nacionalidade de Santa Hildegarda, como também demonstra a ideia de uma perspectiva de uma saúde integrativa que abrange toda a vida humana.

Contudo, este perfil (@farmacia.hildegardianna) adiciona outro elemento importante, relacionado a saúde, muito buscado em nossos dias, que é o fator estético, a “beleza”, aqui são ofertados produtos prontos para ambas as dimensões: saúde e estética; a Farmácia Hildegardiana, pelo que notamos, busca trabalhar sempre com a relação bem-estar e saúde. Este perfil, assim como os demais, também faz divulgação de produtos relacionados a temática da santa, a exemplo da divulgação do livro “A Medicina de Santa Hildegarda” de Helmut Posch, onde ela promove um momento de leitura (@farmacia.hildegardianna, 3 de janeiro de 2023).

Como referência a produtos estéticos podemos citar a postagem referente ao “kit Saúde e Bem-estar” (@farmacia.hildegardianna, 10 de janeiro de 2023), onde se adquire quatro produtos, sendo eles: um para embelezar, outro para revitalizar, mais um para energizar e, por fim, um para renovar. Como podemos perceber, é um kit prin-

principalmente para as mulheres, sim, pois apesar de ter produtos para todas as faixas etárias e gêneros, o perfil, reflete em sua própria paleta de cores uma estética feminina, a título de exemplo, destacamos a postagem: *Climatério e Menopausa*, onde ela divulga o lançamento da Confraria Hildegardiana com a seguinte legenda: “Eu quero estar perto de vocês, e quero conectá-las as mais renomadas especialidades que conheço, para tratar da integralidade que você é: Corpo, Mente e Espírito” (@farmacia.hildegardianna, 12 de julho de 2023).

Assim, pelo pouco demonstrado a partir dos exemplos dos perfis, as médicas, terapeutas, estudiosas e devotas de Hildegarda, reiteram a compreensão de saúde mais do que apenas a cura de sintomas, elas evocam posturas e hábitos que, em conjunto com a alimentação biológica, abarcam formas de conduta, de pensamento, a fim de aprimorar a própria existência. O processo de cura hildegardiano pode começar pela boca, pelos olhos ou ouvidos, pois ele envolve o ser humano por completo.

Entretanto, nestas atualizações, cria e estimula necessidades de consumo, que envolvem uma oferta variada de produtos, desde conhecimento à objetos decorativos, devocionais, alimentos, bebidas, etc, que são promovidos por narrativas compostas por elementos de fé e/ou científicos, que pretendemos, na continuidade da pesquisa, analisar com mais profundidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso texto buscou demonstrar como o interesse pela monja medieval e santa católica, Hildegarda de Bingen, se faz presente em nossos dias no ambiente virtual, alimentando também as apropriações sobre a Idade Média. Para isso, consideramos salutar pensar a medievalidade como ressonâncias que chegam ao mundo contemporâneo e que, no caso, demonstra sua vivacidade através do modo como o conhecimento de Hildegarda sobre a mística e a saúde são divulgados nas redes sociais.

Para tanto, buscamos indicar e descrever como, através dos perfis selecionados, o conhecimento sobre a santa, especialmente envolvendo questões da saúde e do consumo, são apresentados. As apropriações encontradas nos faz perceber a ampliação de narrativas que procuram demonstrar o quanto o conhecimento de períodos ante-

riores podem ser atraentes para a ideia de bem-estar hoje, delineando uma espécie de atualização de tradições, conforme constatamos diretamente nas publicações desses perfis.

Em particular observamos o quanto se estimula, através da relação estreitamente construída entre fé e saúde, hábitos e necessidades de consumo. Sendo um estudo ainda bastante preliminar, salientamos ainda a importância para os estudos da História lançarem-se ao desafio de ensaiar metodologias possíveis para o trabalho com as fontes digitais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fábio Chang. O historiador e as fontes digitais: uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas históricas.

Revista Aedos. v. 3, n. 8, p. 9-30. 2011.

BINGEN, Hildegarda de. **SCIVIAS:** conhece os caminhos do Senhor. Tradução de Paulo Ferreira Valério. São Paulo: Paulus, 2015.

MARTINS, Maria Cristina da Silva. O Livro de Plantas de Hildegarda de Bingen. **RÓNAI:** Revista de Estudos Clássicos e Tradutórios. v.10, n.1, p 26-49. 2022.

NOGUEIRA, Maria Simone Marinho. Mística feminina medieval: um ensaio de categorização. **Revista perspectiva filosófica.** v. 48, n. 2, p. 69-92, 2021.

PERNOUD, Régine. **Hildegard de Bingen:** a consciência inspirada do século XII. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

PORTO JUNIOR, João Batista da Silva. As expressões do medievalismo no século XXI. *In:* encontro Internacional E Xviii Encontro Da ANPUH-Rio: História E Parcerias, XVIII. 2018, Rio de Janeiro, **Anais...** Rio de Janeiro: ANPUH-RIO, 2018. p. 1-10.



MARIA LAMAS: JORNALISTA, ROMANCISTA, ATIVISTA DO FEMINISMO E DOS DIREITOS HUMANOS

Aldinida Medeiros
Paulina Silva Pereira

Dedicamos este artigo a Zahidé Lupinacci Muzart (em memória). Assim como Maria Lamas foi fundamental para Portugal, ela o foi para o Brasil.

É já um esplêndido sintoma ver seriamente tratada esta questão tam séria. Até aqui, salvo raríssimas excepções — do feminismo só se falava em dois tons: o jocoso (a mulher-homem e tolices correlativas), e o lamentoso (a mulher que se apeia do seu trono (?) de anjo do lar, etc.). Ver encarar o feminismo na sua qualidade de problema social, é um indiscutível progresso que muito nos deve alegrar.

(Elina Guimarães, *Alma Feminina*, ano XIII, 1929, núm. 6, p. 3,

INTRODUÇÃO

A pesquisa ora apresentada, em situação parcial, estuda alguns aspectos da obra de Maria Lamas, visto que ela desempenhou um papel importante na conscientização dos direitos da mulher em Portugal e teve um forte ativismo nos jornais movimentando pautas feministas e pelos Direitos Humanos.

Começemos por afirmar que a crítica feminista muito nos tem auxiliado na visibilidade de escritoras e suas obras, por isso, a importância dos Estudos de Gênero. Destacamos que os espaços

conquistados pela mulher nas diversas dimensões da sociedade são lutas que obtiveram resultados a partir das conquistas feministas. Assim, que os Estudos de Gênero e a crítica feminista alavancaram muitos movimentos e ações em prol de realinhar o cânone literário, antes machista, burguês, branco e, em quase tudo, patriarcalista:

À vista disso, é justamente a partir dessas lutas e movimentos que as obras literárias escritas por mulheres, bem como os seus enredos, temáticas e personagens ganharam novos contornos. Pois as autoras alcançaram certa liberdade de escrita sobre determinados assuntos, antes apenas de domínio masculino, a saber: a sexualidade e o erotismo. Para Elóida Xavier (1999), até metade do século XX, a “crítica oficial, com raras exceções, atribuiu um estatuto inferior à mulher escritora e cobrava dela formas consideradas mais adequadas à ‘sensibilidade feminina’” (XAVIER, 1999, p. 18). Portanto, a partir da segunda metade do referido século, a ficção de autoria feminina conseguiu representar as suas ações e as personagens fora desse espaço idealizado pelo sistema dominante., (Oliveira, 2022, p. p. 23).

Maria da Conceição Vassalo e Silva da Cunha Lamas é uma das grandes ativistas em prol do espaço e reconhecimento para a mulher. Nasceu em Torres Novas em 6 de outubro de 1893 e faleceu no dia 6 de dezembro de 1983 em Lisboa. Escritora, tradutora, jornalista e da resistência portuguesa antifascista, “Foi em *O Século* que Maria Lamas se destacou pelo trabalho desenvolvido no semanário feminino *Modas e Bordados*, revista popular da qual foi diretora (1928 -1947)” (Flores et al., 2009, p. 243). Essa revista teve uma grande repercussão: primeiro porque grande parte da sociedade de Portugal tinha acesso; segundo, porque a escritora acrescentou-lhe conteúdo intelectual. Por consequência, se tornou muito mais que uma revista popular com moda, bordados e amostras de “tricô” e “crochê”. A partir de 1933, a M & B, como também ficou conhecido, começou a publicar artigos sobre os portugueses no trabalho e a independência econômica das mulheres, assuntos desprezados numa ditadura a qual defendia que as mulheres deveriam dedicar-se exclusivamente ao lar (Andrade, 2010, p. 01). Embora ao leitor atual isso possa parecer uma mudança pequena, ela foi sendo implantada em outras revistas e jornais, e foi

criando espaço para discussões que “abriam os olhos” das leitoras para assuntos mais políticos e seus entornos.

Associações, Conselhos e Grupos foram sendo criados e ganhando visibilidade nas lutas feministas e pelos Direitos Humanos:

Um deles foi o Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas²³ (CNMP), grupo formado em 1914 e presidido em 1947 por Maria Lamas - jornalista que já somava quase duas décadas de trajetória no periodismo em publicações como *A Joanelha*, *A Voz*, *Correio da Manhã*, o suplemento *Modas e Bordados* (do jornal *O Século*) e a revista *Mulheres*, da qual foi diretora. À frente do CNMP, organizou a Exposição de Livros Escritos por Mulheres, na Sociedade de Belas Artes, em janeiro de 1947. No ano anterior, representara o grupo no Congresso do Conselho Internacional das Mulheres, na Bélgica - o primeiro congresso de mulheres após a Segunda Guerra mundial. (Andrade, 2010, p. 01).

Maria Lamas teve uma participação marcante no CNMP. Para além disso, o jornalismo era seu maior campo de atuação, por meio do qual dedicava-se a várias causas. Escreveu em diversos jornais e revistas, muitas vezes utilizando pseudônimos. Um deles tem um aspeto muito interessante, o pseudônimo “Tia Filomena”, que, conforme Almeida (2011), era responsável pelas respostas do correio sentimental da *Modas & Bordados*. Qualquer que fosse o problema que as mulheres tivessem, elas enviavam cartas para a revista e esta Tia as respondia. Naqueles anos, era ousado escrever para uma revista e fazer certas perguntas que não deveriam ser feitas. Indo além, em 1935 “Tia Filomena” passa a fazer parte da revista semanal para meninas, chamada *Joanelha* na qual também “ouve e orienta”. Isto nos mostra a importância jornalística de pessoas com uma visão feminista, pois levava outro cariz, o de uma atuação ativista, para a imprensa.

O CONSELHO NACIONAL DE MULHERES PORTUGUESAS E O FEMINISMO EM PORTUGAL

Cabe, inicialmente, contextualizarmos de forma sucinta o Conselho Nacional de Mulheres Portuguesas. Fundado em 1914, este

²³ Doravante tratado por CNMP.

Conselho promoveu diversas ações nos domínios da política, da educação, da cultura e, em particular, do jornalismo e da literatura escrita por mulheres portuguesas. Nas palavras de Costa (2021), ele não tem ligação com nenhuma escola ou linha filosófica, partido político, crença religiosa. Foi extinto em 1947. Seu principal objetivo foi

A defesa de todas as ideias, que possam concorrer para o bem-estar da mulher em particular e da humanidade em geral. Os principais objetivos do seu programa traduzem-se na defesa das condições materiais e morais das mulheres, especialmente das proletárias; da remuneração igualitária do trabalho entre homens e mulheres; da proteção às crianças, às grávidas; da repressão do tráfico das brancas; e no protesto contra a prostituição de menores (Costa, 2021, p. 51).

Ainda assim, foi de grande contribuição social, política e cultural. É interessante observar que, mesmo sob a rigidez do sistema governamental, sempre houve vestígios de uma tradição de resistência feminina em oposição ao governo de Salazar. Analisemos o fato de que o CNMP foi amplamente controlado pela estrutura de vigilância da ditadura, que impunha uma censura ideológica rigorosa

O CNMP teve, nos 33 anos de existência, quatro presidentes: Adelaide Cabete, que exerceu o cargo desde a sua fundação até 1935; Sara Beirão, que exerceu o cargo de 1936 até 1942; Isabel Cohen Von Bonhorst, que exerceu o cargo de 1942 até 1945; e Maria Lamas, que foi eleita presidente em 1945 e assim se manteve até ao encerramento do Conselho em 1947. (Costa, 2021, p. 42,).

Portugal não teve desde cedo, como outros países do ocidente europeu, um feminismo aberto e fortemente ativo, visto ter tido uma primeira república curta. Após a queda da monarquia, foi por pouco tempo que o regime republicano se estabeleceu. Não deu tempo o país se modernizar e já veio o golpe de Estado dado por António Salazar²⁴.

24 Conforme Ana Flávia Oliveira nos atualiza, “As questões referentes aos direitos das portuguesas no Estado Novo são discutidas a partir das colocações de Helena Pereira de Melo, em *Os direitos das mulheres no Estado Novo*: a segunda

Segundo Costa (2021), o principal propósito do Conselho, de acordo com os estatutos, foi promover todas as ideias que contribuam para o bem-estar das mulheres e da humanidade em geral. Seu programa concentra-se na defesa das condições materiais e morais das mulheres, especialmente das trabalhadoras; na busca por igualdade salarial entre homens e mulheres; na proteção às crianças e gestantes; no combate ao tráfico de mulheres; e na oposição à exploração sexual de menores.

Ao atuar na revista *Modas e Bordados*, Lamas teve a oportunidade de contemplar de maneira mais aprofundada a realidade da mulher portuguesa, marcada por uma acentuada submissão patriarcal. Era a época do

Regime autoritário em Portugal: a Ditadura Nacional (1926-1933) e o Estado Novo de Salazar e Marcello Caetano (1933-1974). O novo regime, definido pela Constituição aprovada em 1933, era sustentado ideologicamente por um pensamento católico, nacionalista e antiliberal, edificado nos pilares “Deus, Pátria e Família.” (Andrade, 2010, P. 01).

Maria Lamas aliou a sua já extensa experiência como jornalista e escritora, visto que naquela altura já tinha romances publicados, para dar grande impulso à luta política da mulher e pela mulher:

Em sua gestão como diretora, muito fez a favor da mulher, declarando que o Conselho era de todas as mulheres, sem distinção de classe, da mais lúcida e culta a mais ignorante e oprimida. Aliás, dentre as várias atividades que promoveu, merece especial destaque a “Exposição de Livros Escritos por Mulheres de todo o Mundo”, ocorrida na Sociedade Nacional de Belas Artes, evento que esteve acompanhado por toda uma série de colóquios e conferências em 1947. (Sant’Ana, 2015, p. 121).

Outra importante ação de âmbito nacional foi a publicação do periódico *Alma Feminina*. Este surgiu a partir da sequenciada publicação de um *Boletim de Imprensa*, e contou com a direção de diversas

Grande Guerra (2017); com relação à crítica feminista em Portugal, pautamo-nos no estudo de Manuela Tavares que, em *Feminismos: percursos e desafios (1947-2007)* (2011), traça uma linha de evolução das lutas e movimentos políticos, sociais, culturais e literários vivenciados pelas mulheres, fazendo com que, aos poucos, se construísse uma identidade feminista no país. (1947-2007).

mulheres. É considerado, até os dias atuais, uma Revista que, além de uma longa duração, teve grande importância para divulgação e incentivo da produção literária, cultural e política do CNMP.

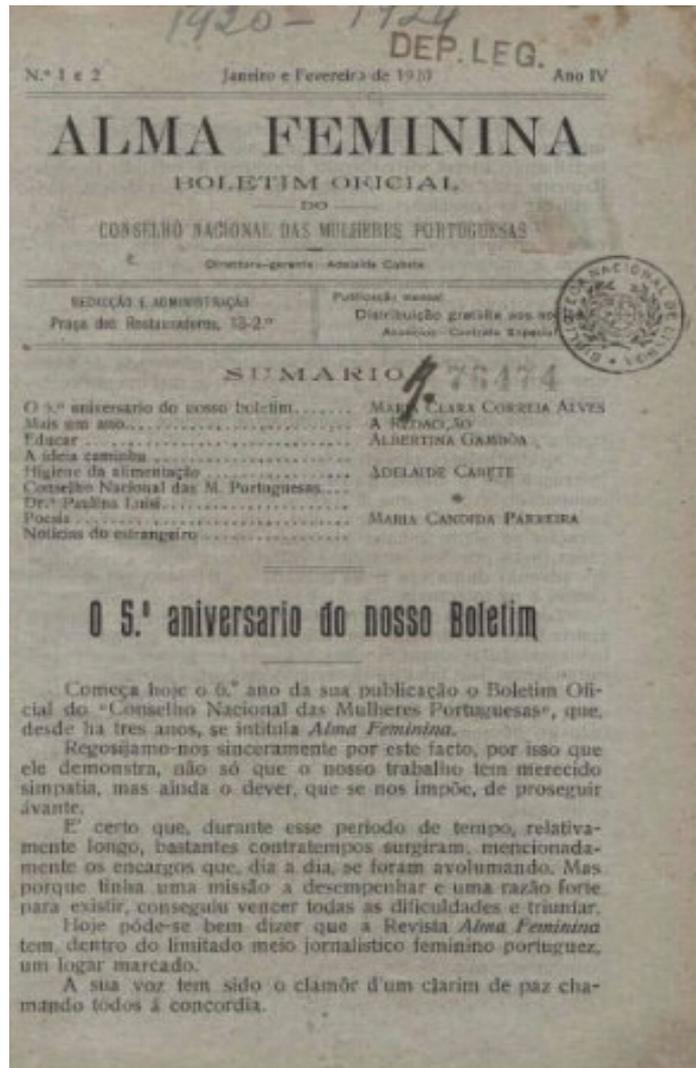


Imagem de Arquivo da Biblioteca Nacional de Portugal

Outro ponto interessante de lembrar é que "Ao longo do período da sua existência, as ativistas do CNMP conseguiram, mesmo sem sede própria, publicar um boletim, formar uma biblioteca e manter um conjunto de atividades" (Costa, 2021, p. 47). Estas atividades eram de grande importância, sendo "nomeadamente congressos, conferências, representações e petições" (Id. Ibid.).

Não se pode, pois, discutir a literatura de autoria feminina produzida em Portugal, nas décadas de 20, 30 e 40, sobretudo os romances e contos escritos por mulheres membros do CNMP, sem apontar a importância deste conselho para as escritoras e leitoras. O que iniciou como um boletim, tornou-se um espaço de debates e questões feministas, abrindo espaço para discussões que encontravam barreiras e entraves na conservadora sociedade portuguesa. Abaixo, temos uma imagem de um texto do *Alma Feminina* que mostra o avanço das questões feministas em Portugal, muito embora sejam conhecidos aspectos conservadores da sociedade portuguesa:

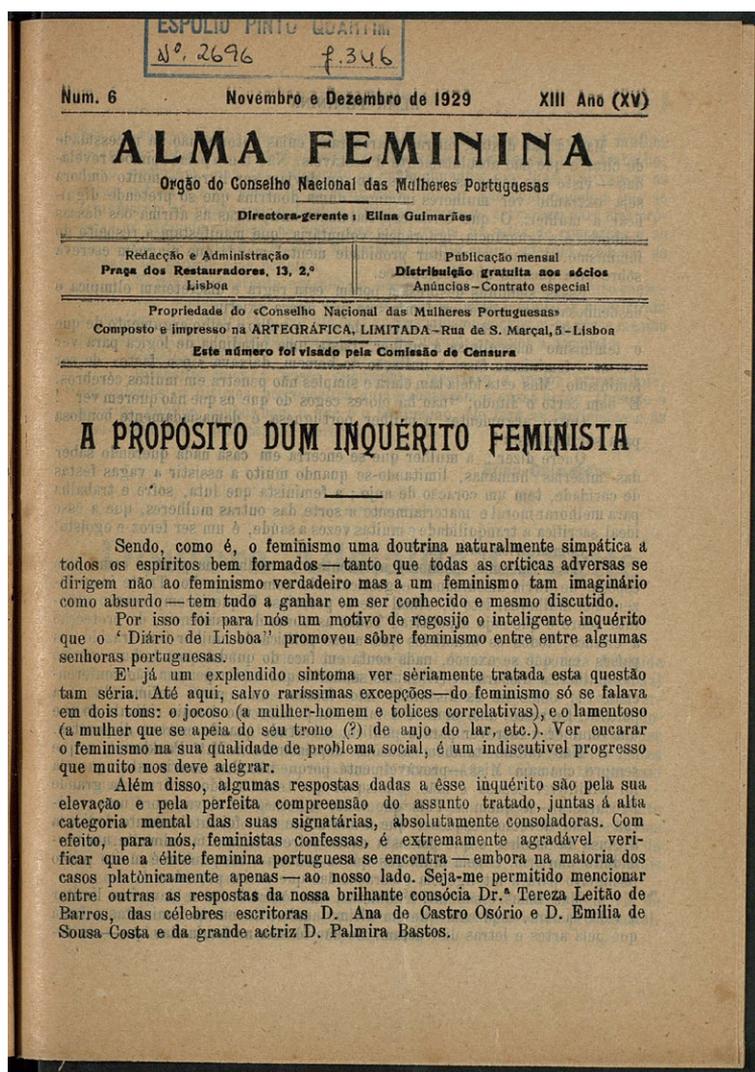


Imagem de Arquivo da Biblioteca Nacional de Portugal

Em 1930, por iniciativa de Maria Lamas, o CNMP organizou a exposição “Mulheres Portuguesas”, buscando dar visibilidade à autoria feminina de caráter literário, artístico e científico, que pretendia dar visibilidade ao trabalho feminino em Portugal, marcando a trajetória feminista de Maria Lamas. Em 1947 a notável jornalista organizou também a *Exposição de Livros Escritos por Mulheres*, reunindo obras de escritoras de todo o mundo. Conforme Andrade (2011), um evento sem paralelo a nível mundial, acompanhado de tardes culturais e da exibição diária de filmes de mulheres. Reuniu três mil livros de 1400 autoras, de trintas, países (Ásia, Américas e da Europa) desde o século XVII até aos tempos mais recentes (Simone de Beauvoir, Marguerite Duras, Margaret Mead, etc.), que preencheram o Grande salão de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Um grande sucesso, com repercussão internacional, imediatamente encerrado pela polícia do regime.

O ATIVISMO POLÍTICO DE MARIA LAMAS: O DISCURSO PELA PAZ E OUTROS ESCRITOS EM PROSA

Apesar da luta política pelas causas das mulheres, Maria Lamas só se autodenominou feminista em 1947, quando o declarou publicamente. Maria Lamas foi uma opositora ao governo autoritário do Estado Novo. As suas atividades levaram-na a ser presa diversas vezes no Estabelecimento Prisional de Caxias, perto de Lisboa. Em 1962, cansada de viver sobre ameaça de prisão, viajou para Paris. Lá conheceu a escritora Marguerite Yourcenar e traduziu uma de suas obras. Começou a desenvolver atividade de apoio aos refugiados portugueses que se opunham ao regime, só regressando a Portugal no final de 1969, com a garantia de que não havia mandados de detenção contra ela (Sant’Anna, 2015, p. 120).

Mais tarde, tornou-se presidente honorária do Movimento Democrático das Mulheres (1945), numa intervenção realizada logo após a revolução de abril (1974). Maria Lamas saudou todas as mulheres portuguesas, de todas as condições sociais, mas particularmente, as mulheres do povo, tendo em conta uma vida de sofrimento, a vida de sacrifício, privações e coragem ignoradas. Tomando partido em defesa das mulheres do povo, que enfrentam dificuldades e discriminações por serem mulheres.

Os textos escritos por Lamas nos mostram a importância da literatura de autoria feminina. A obra *Mulheres do meu país*, publicada em 1948, representou a concretização documentada de uma pesquisa/viagem realizada por ela. Esta obra é uma extensa reportagem que traz, de forma clara, um retrato de uma realidade muitas vezes ignorada em diversas regiões de Portugal. Por meio de suas páginas, trouxe informações de mais de dois anos de pesquisa de campo, mas, para isso, “percorreu o país de camioneta, de carro de bois, a pé, de burro, de toda maneira” (Tavares, 2008, p.141).

CONSIDERAÇÕES PARCIALMENTE FINAIS

Maria Lamas teve repercussão e contribuiu para o avanço da condição da mulher na sociedade. O impacto de suas ideias e seus escritos foi significativo na propagação dos direitos humanos, do feminismo e da paz mundial, promovendo conscientização em diversas camadas sociais. Sua dedicação à causa da paz, sua atuação ativa no jornalismo contribuíram para motivar outras pessoas a se unirem em favor de um mundo mais pacífico e justo.

A escritora desafiou as convenções estabelecidas e lutou pelos direitos das mulheres em um período em que isso era frequentemente ignorado. Seu compromisso com a compreensão mútua e a busca pela paz serve como um exemplo inspirador para todos nós. Por meio de suas palavras e práticas, ela deixou um legado duradouro que ecoa até os dias de hoje. Tal como nos lembra este excerto,

Com o advento dos Estudos Culturais, a participação da mulher no mundo das letras, que era antes negada, ganhou destaque de forma significativa, fortalecendo a condição da mulher no espaço intelectual, promovendo reflexões em torno da sua condição social, cultural e psicológica na sociedade, por meio de suas produções. Assim, é possível afirmar que os Estudos Culturais foram (e são) fundamentais para a desconstrução de uma sociedade que inferiorizava a mulher, tanto física quanto tecnologicamente, designando-a como um sujeito com utilidade restrita às atividades domésticas. (Pereira, 2021, p. 34).

Porém, antes disso, houve lutas como a de Maria Lamas, uma figura firme em seus propósitos políticos, sobretudo nas lides educa-

cionais, cuja batalha pela paz e equidade deixou uma marca eterna. Ela confrontou o Estado Novo e defendeu os direitos das mulheres, evidenciando o que frequentemente era negligenciado. Estudar e divulgar sua obra, seja a da escrita jornalística, seja a de ficção, é reconhecer que ainda há muito a se fortalecer nas lides feministas. Sua jornada foi um modelo inspirador para cada sujeito que busque condições de igualdade e justiça social em qualquer lugar do mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciana Andrade de. **Feminismo, consciência de si e estratégias de resistência ao estado novo em Portugal**: a viagem de Maria Lamas ao encontro das trabalhadoras no livro “As mulheres do meu país” (1948-1950). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26. 17-22 jul. 2011, São Paulo. Anais... São Paulo: Associação Nacional de História, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/41037>. Acesso em: 15 out. 2023.

ALMEIDA, Luciana Andrade. **As Mulheres do Meu País**: A viagem de Maria Lamas ao Encontro das Trabalhadoras Portuguesas (1948 – 1950). Disponível em: http://www.fg2010.wvc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1291731507_ARQUIVO_LUCIANAANDRA-DEDEALMEIDA.pdf. Acesso em: 15 out. 2023.

BAPTISTA, V. D. R. (2017). Maria Lamas: A Ativista pelos direitos das Mulheres. In M. M. (Ed.), **Mulheres. Paz. Liberdade: Maria Lamas** (pp. 34-37). Câmara Municipal de Torres Novas. Disponível em: <https://novaresearch.unl.pt/en/publications/maria-lamas-a-ativista-pelos-direitos-das-mulheres>. Acesso em: 15 out. 2023.

COVA, Anne; PINTO, António Costa. O salazarismo e as mulheres: uma abordagem comparativa. **Penélope**: revista de história e ciências sociais, n. 17, p. 71-94, 1997.

COVA, Anne. O Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas (1914-1947). In: **Revista Notícias**: Mulheres e República. Impressão: SIG, Tiragem 4000 exemplares, Lisboa, 2010.

COSTA, Célia Rosa Batista. **História do Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas (1914-1947)**. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ICS-UL), Editora: Tinta da China, Lisboa/Portugal, 2021.

FLORES, Conceição; DUARTE, Constância Lima; MOREIRA, Zenóbia Collares. **Dicionário de Escritoras Portuguesas**: das origens à atualidade. Ilha de Santa Catarina: Editora Mulheres, 2009.

INVERNO, Catarina Raquel Costa. **Mulher no país de Maria Lamas - A questão sem nome na obra *Para além do amor***. 2010. 79f. (Mestrado em Estudos sobre as Mulheres). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2010. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/5979>. Acesso em: 15 out. 2023.

LAMAS, Maria. **As mulheres do meu país**. Lisboa: Actuais, 1948.

LOUSADA, Isabel. Imprensa: amplificador da voz feminina. In: **Catálogo da Exposição Percursos, Conquistas e Derrotas das Mulheres na 1.ª República**. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa/Biblioteca Museu República e Resistência, 2010, p. 41-48. Disponível em: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/4157/2/Imprensa%20%20amplificador%20da%20voz%20feminina%20BMRR.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

LOUSADO, Isabel; CHAVES, Vania. (Orgs.). **As mulheres e a imprensa periódica**, Vol. II. Lisboa: CLEPUL, Lisboa, 2014.

OLIVEIRA, A. F. S. **Famintos..., de Carmen de Figueiredo**: uma escrita subversiva, à luz da crítica feminista. 2022. 113 f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Interculturalidade).- Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2022.

PEREIRA, M. T. C. A. **Problematização da condição da mulher no início do Século XX em Sozinha e um divórcio, de Sarah Beirão**. 2021. 102 f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Interculturalidade).- Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021.

SANT'ANNA, Mônica. Maria Lamas, Natália Correia & Maria Teresa Horta: escritoras, jornalistas e ... Feministas. **Revista: Interdisciplinar**. Ano XXv.23, jul./dez. 2015, p. 119-134. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/4082>. Acesso em: 25 out. 2023.

SILVA, Antonio de Pádua Dias da. **Mulheres representadas na literatura de autoria feminina**: vozes de permanência e poética da agressão. Campina Grande: EDUEPB, 2010.

SILVA, Fábio Mário. O cânone, a escritora e a construção da Literatura Portuguesa. In: SILVA, Fábio Mário. **A Autoria Feminina na Literatura Portuguesa**: reflexões sobre as Teorias do Cânone. Lisboa: Edições Colibri, 2014, p. 97-176.

TAVARES, Maria Manuela Paiva Fernandes. **Feminismos em Portugal (1947-2007)**. 636 f. Tese (Doutorado em Estudos sobre as Mulheres). Universidade Aberta, Lisboa, 2008. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1346>. Acesso em: 15 out. 2023.

CURRÍCULO DOS AUTORES

ALCIDEMA SANTOS DA SILVA

Mestranda do PROFLETRAS da UEPB. Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela UEPB. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2013); Graduada em Direito pela UEPB. É Especialista em Supervisão Educacional. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica; Especialista em Direito Público ; Pós graduanda em Direito Penal, Processo Penal, Segurança Pública, Perícia Forense e Investigação, Pós graduanda em Direito Médico e da Saúde,

E-mail: alcidemasantos@yahoo.com.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7959465834104250>

ALDA VENUSIA ALVES DE OLIVEIRA

Mestre em Serviço Social pela UFPB. Graduada em Serviço Social pela UFPB.

E-mail: aldavenusiaoliveira@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2610754156793341>

ALDINIDA MEDEIROS

Professora Efetiva do Departamento de Letras, do Centro de Humanidades da UEPB. Doutora em Estudos da Linguagem pela UFRN.

E-mail: aldinida@servidor.uepb.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2790523433318905>

ALICIA DE OLIVEIRA DA CRUZ

Discente do curso de Licenciatura Plena em História na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

E-mail: alicia.cruz@aluno.uepb.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3785554969795378>

ALÔMIA ABRANTES

Docente do Departamento de História do Centro de Humanidades da UEPB, Doutora em História (UFPE).

E-mail: prof.alomia@servidor.uepb.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4194100285846150>

ANDRIELLI DA SILVA ALVES

Graduanda em Pedagogia do Centro de Humanidades da UEPB.

E-mail: andrielli.alves@aluno.uepb.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7696938733940020>

ANNAHID BURNETT

Pós-doutorado em Desenvolvimento Regional; Doutorado em Ciências Sociais; Mestrado em Sociologia; Licenciatura em Sociologia. Membro da OAC - Open Anthropology Cooperative by Keith Hart. Membro da National Geographic Society. Pesquisadora do Mestrado em Desenvolvimento Regional da UEPB.

E-mail: aburnett8@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6467431545670480>

ANTONIO MARQUES SIMÕES

Pós-graduado em Língua, Linguística e Literatura pelo Centro Universitário de Patos (UNIFIP) e em Ensino Religioso pela Faculdade do Leste Mineiro (FACULESTE). Graduado em Letras/Português pela Universidade Estadual da Paraíba (2021). Graduando em Licenciatura em História

E-mail: antonio.simoese@aluno.uepb.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3774206326446990>

CARLOS HENRIQUE AGOSTINHO DA COSTA

Graduando pelo Curso de História da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB.

E-mail: carlos.agostinho@aluno.uepb.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3194814841197350>

DAYANE NASCIMENTO SOBREIRA

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM) da UFBA.

E-mail: dayanesobreira26@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3685670285302999>

EDNA MARIA NÓBREGA ARAÚJO

Possui graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba (1997), Licenciatura em Enfermagem pela Universidade Federal da Paraíba (1991), Bacharelado em Enfermagem pela Universidade Estadual da Paraíba (1988), Mestrado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (2001) e Doutorado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (2008). Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil. Atualmente é professora Dra. Nível D da Universidade Estadual da Paraíba. Foi membro da Diretoria da Associação Nacional de História (Núcleo Paraíba, gestão 2008-2010). Desenvolveu uma pesquisa, financiada pelo CNPq através do Edital MCT/CNPq N° 14/2009 - Universal intitulada História, Corpo, Mídia e Beleza no Brasil (1995-2005). Possui outras Pesquisas nas áreas de História Cultural, História e Gênero, História, modernidade e urbanização, História da saúde e da doença e História da Loucura. Além dos Projetos de Extensão voltados para a História da cidade e História do Corpo e da Infância. É membro do Grupo de Pesquisa História Cultural cadastrado na base dos Grupos de Pesquisa do CNPq.

E-mail: ednanobrega06@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0165779410520472>

ELTON OLIVEIRA DA SILVA

Mestre em Geografia pelo programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPB. Graduado em Bacharel e licenciatura em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba. Doutorando em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência na área de Geociências, mas especificamente em Geografia Humana, atuando nos seguintes temas: assentamentos rurais, migração, campesinato e semiárido, além de ensino em Geografia. Participante do GETEC (Grupo de Estudo Trabalho, Espaço e Campesinato). Atualmente, professor da rede estadual de ensino do estado da Paraíba.

E-mail: elton.ufpb@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8502077155463362>

FRANCISCO FAGUNDES DE PAIVA NETO

Professor Doutor (Nível Associado-A) do Departamento de História na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus III, onde desenvolve atividades de extensão e orienta pesquisas nas áreas de biografia, cultura política, religião e política, usos políticos da memória, questão agrária, patrimônio cultural e conflitos sociais. Ministra disciplinas nas áreas de História do Brasil e História da América Latina. Possui Graduação em História/UFRN (licenciatura e bacharelado) com conclusão em 1994. Doutor em Ciências Sociais/UFCEG (2012). Pós doutorado em História/UFPE, 2021.

E-mail: francisco.fagundes@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1047844514828839>

GENIVALDO PAULINO MONTEIRO

Professor Adjunto do Departamento de Educação do Centro de Humanidades da UEPB. Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP (2021). Graduação em Pedagogia pela UFPE. Mestre em Filosofia pela UFPE.

E-mail: genivaldomonteiro@servidor.uepb.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0848365220724566>

GERMANA ALVES DE MENEZES

Professora Associada C do Departamento de Educação do Centro de Humanidades da UEPB; vice-líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar em Educação, Saúde e Trabalho Doutora em Serviço Social pela UFPE. Tem Pós-Doutorado em Educação pela UFPB. É Mestre em Educação pela UFPB. Graduada em Pedagogia pela UFPB. Graduada em Serviço Social pela UNOPAR.

E-mail: germanamenezes@sevidor.uepb.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2064705608299673>

GILLYANE DANTAS DOS SANTOS

Professora Doutora do Departamento de Educação, Centro de Humanidades – UEPB. Doutora em Educação (UFRN). Graduada em Pedagogia pela UFRN. Mestre em Educação pela UFRN e Membro do Grupo de Pesquisa Trajetórias Docentes

E-mail: gillyanedantas@servidor.uepb.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3324284822877981>

IANY ELIZABETH DA COSTA

Doutora em Geografia pela Universidade Federal Fluminense, mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas pela Universidade Federal da Paraíba, especialista em Educação Integral e Direitos Humanos pelo Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos/UFPB, licenciada em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, em Geografia e em Pedagogia pela UNINTER.

E-mail: ianyelizabethufpb@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8854295067943318>

JAMILLY DELFINO DE LUNA

Graduanda em Letras Língua Portuguesa na Universidade estadual da Paraíba, graduanda em Pedagogia na Faculdade Três Marias. Experiência como monitora universitária, professora do Ensino Fundamental I e II. Participante bolsista do projeto de Extensão: Odisseia literária: do fato a invenção.

E-mail: jamilly.luna@aluno.uepb.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3551461235410703>

JANILMA SALUSTINO DA SILVA

Graduanda em História pela Universidade Estadual da Paraíba.

E-mail: janilma.salustino@aluno.uepb.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4556352300599206>

JERFERSON DO NASCIMENTO SILVA

Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba Campus III (2022), com foco em Educação, Trabalho e Políticas Públicas.

E-mail: jerferonn69@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3571838346620118>

JOANA DAR'K COSTA

Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus III, CH, Guarabira- PB e Doutoranda em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduada em Psicologia pela UFPB.

E-mail: joanadc3@servidor.uepb.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8924848516001497>

JOÃO PAULO FERREIRA DA SILVA

Especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Ciências da Natureza, Suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho (UFPI). Graduado em História pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Especialista em Gestão Pública na Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Especializando em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) e em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduando em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Departamento de Geografia da UEPB, Campus Guarabira. Integrante do NEABI/UEPB/Guarabira. E-mail: joao.ferreira@aluno.uepb.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3585369632119885>

JOEDNA REIS DE MENESES

Possui Graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba (1995), Mestrado em História (1999) e Doutorado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (2005).

E-mail: joedna8@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9425453622434049>

JÚLIA MARIA SANTOS ALVES

Graduanda de Letras/Português pela Universidade Estadual da Paraíba. Atualmente, bolsista da Iniciação Científica pela CNPQ.

E-mail: julia.alves@aluno.uepb.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2531929876757599>

LUIZ GONZAGA GONÇALVES

Professor titular aposentado, do Departamento de Fundamentos da Educação da UFPB e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Pós-doutor em Educação pela UNISINOS e pela UFRGS. Graduado em Filosofia pela Universidade do Vale do Paraíba e graduado em Pedagogia pela Universidade do Vale do Paraíba. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba.

E-mail: luggoncalves@uol.com.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0503988592143324>

MARCELO SATURNINO DA SILVA

É Professor Associado B do Departamento de Educação do Centro de Humanidades da UEPB. Doutor em Ciência Sociais. Mestre em Sociologia pela UFCG. Graduado em Pedagogia pela UEPB e em Psicologia pela UFPB. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar em Educação, Saúde e Trabalho.

E-mail: marcelo_saturnino@servidor.uepb.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2846341069517251>

MARIA CLARA FIRMINO DUARTE

Possui ensino médio pelo Colégio Santo Antonio (2020). Graduanda em História pela Universidade Estadual da Paraíba.

E-mail: maria.clara.duarte@aluno.uepb.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1470050039367423>

MARIA CLÁUDIA COUTINHO HENRIQUE

Mestra em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande. Possui graduação em Filosofia (licenciatura) pela Universidade Estadual da Paraíba e especialização em Filosofia da Educação pela UEPB. Professora do Departamento de Educação do Centro de Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba.

E-mail: claudiahcoutinho@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9494463334199891>

MARIA JULIA CARVALHO DE MELO

Professora Adjunta do Curso de Pedagogia, Departamento de Educação, Centro de Humanidades – UEPB e do Centro Universitário Frassinetti do Recife – UniFAFIRE. Doutora em Educação (UFPE-CAA).

E-mail: mariajulia@servidor.uepb.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5566553710721063>

MARIA SUELY DA COSTA

Professora Associada da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Atua na Graduação (Letras) e Pós-graduação (PROFLETRAS). Doutora e Mestre em Letras em Estudos da Linguagem/ Área de concentração em Literatura comparada pela UFRN.

E-mail: suelycosta@servidor.uepb.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1891779191833711>

MARIANE BARBOSA DA SILVA

Graduanda em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual da Paraíba, CH, Campus III.

E-mail: mariane.silva@aluno.uepb.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4323758211484534>

MATEUS DOS SANTOS OLIVEIRA

Graduando no Curso de Geografia na Universidade Estadual da Paraíba UEPB.

E-mail: mateus.santos.oliveira@aluno.uepb.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8572215432901070>

MÉRCIO BRASIL DA SILVA

Graduando em Licenciatura Plena em História, pela Universidade Estadual da Paraíba, CH, Campus III.

E-mail: mercio.silva@aluno.uepb.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4622802682759115>

MIKAEL BERNARDINO DOS SANTOS

Graduado em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/CH). Foi voluntário no Projeto de Extensão: Biogeografia e Orquidário do HBCB (2022). Foi monitor voluntário da disciplina de Estudos Integrados ao Meio Ambiente (2023).

E-mail: bernardinomikael@outlook.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9141296680367758>

NAIARA EVARISTO FELIX

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), CH, campus III. Atualmente, cursa Especialização em Aquisição da Linguagem Oral e Escrita (UEPB). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar em Educação, Saúde e Trabalho.

E-mail: naiara.evaristo.felix@aluno.uepb.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8292244189354973>

OLAVO BARRETO DE SOUZA

Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Mestre em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba. Especialista em Ciências da linguagem com ênfase no ensino de língua portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba; e em Literatura

em Ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Graduado em Letras (língua portuguesa e suas literaturas) pela Universidade Federal de Campina Grande; e em Pedagogia pelo Claretiano - Centro Universitário.

E-mail: prof.olavobsouza@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3828212828288310>

PAULINA SILVA PEREIRA

Acadêmica em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba. Desenvolvendo projeto de pesquisa no campo de Letras, com ênfase em Letras, Letramento e Educação. Possui ensino-médio (2º grau) completo, concluindo o curso técnico em análise clínica pela Escola Cidadã Integral José Soares de Carvalho, ECIJSC, Guarabira-PB, e concluiu o curso de capacitação do IPC pela instituição Paraibatec-PB.

E-mail: paulina.pereira@aluno.uepb.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1131053535035951>

RAFAELLA MOREIRA DA COSTA

Possui graduação em História pela Universidade Estadual da Paraíba(2023). Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil.

E-mail: rafaellamoreiracosta1@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6282326698435967>

RAMIL DOS SANTOS ALVES

Graduando em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual da Paraíba, CH, Campus III.

E-mail: ramil.alves@aluno.uepb.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1143636668121477>

SANDRIELE MARIA DA SILVA

Graduanda na Licenciatura de Pedagogia plena, na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

E-mail: sandriele.silva@aluno.uepb.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8583532693924508>

SÁVIO LIMA SIQUEIRA

Possui graduação em Filosofia pela Universidade Estadual da Paraíba (2012), mestrado em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (2015) e Doutorado em Filosofia Ufpe-Ufpb-Ufrn (2022).

E-mail: savio@servidor.uepb.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1354622075679100>

WALDECI FERREIRA CHAGAS

Graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba (1992), Mestrado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (1996) e Doutorado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (2004). Atualmente é professor Associado D, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus Guarabira.

E-mail: waldeciferreirachagas@servidor.uepb.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3841117127378117>

WILKSON SANTOS DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

E-mail: wilkson.silva@aluno.uepb.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5530777982455142>

WYARA DA SILVA CARVALHO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba.

E-mail: arinha.carvalho12@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4155879596116719>