



Rfb
Editora

PESQUISAS EM TEMAS DE CIÊNCIAS HUMANAS

VOLUME 7

Ednilson Sergio Ramalho de Souza
(Editor)



PESQUISAS EM TEMAS DE CIÊNCIAS HUMANAS

VOLUME 7



Todo o conteúdo apresentado neste livro, inclusive correção ortográfica e gramatical, é de responsabilidade do(s) autor(es).
Obra sob o selo *Creative Commons*-Atribuição 4.0 Internacional. Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA (Editor-Chefe)
Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA
Prof. Me. Darlan Tavares dos Santos-UFRJ
Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA
Prof. Me. Francisco Pessoa de Paiva Júnior-IFMA
Prof.^a Dr.^a. Ana Angelica Mathias Macedo-IFMA
Prof. Me. Antonio Santana Sobrinho-IFCE
Prof.^a Dr.^a. Elizabeth Gomes Souza-UFPA
Prof. Me. Raphael Almeida Silva Soares-UNIVERSO-SG
Prof.^a. Dr.^a. Andréa Krystina Vinente Guimarães-UFOPA
Prof.^a. Ma. Luisa Helena Silva de Sousa-IFPA
Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP
Prof. Me. Francisco Robson Alves da Silva-IFPA
Prof. Dr. Marcos Rogério Martins Costa-UnB
Prof. Me. Márcio Silveira Nascimento-IFAM
Prof.^a Dr.^a. Roberta Modesto Braga-UFPA
Prof. Me. Fernando Vieira da Cruz-Unicamp
Prof.^a Dr.^a. Neuma Teixeira dos Santos-UFRA
Prof. Me. Angel Pena Galvão-IFPA
Prof.^a. Dr.^a. Dayse Marinho Martins-IEMA
Prof.^a Ma. Antônia Edna Silva dos Santos-UEPA
Prof.^a. Dr.^a. Viviane Dal-Souto Frescura-UFSM
Prof. Dr. José Morais Souto Filho-FIS
Prof.^a. Ma. Luzia Almeida Couto-IFMT
Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA
Prof.^a. Ma. Ana Isabela Mafra-Univali
Prof. Me. Otávio Augusto de Moraes-UEMA
Prof. Dr. Antonio dos Santos Silva-UFPA
Prof.^a. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG
Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM
Prof.^a. Dr.^a. Tiffany Prokopp Hautrive-Unopar
Prof.^a. Ma. Rayssa Feitoza Felix dos Santos-UFPE
Prof. Dr. Alfredo Cesar Antunes-UEPG
Prof. Dr. Vagne de Melo Oliveira-UFPE
Prof.^a. Dr.^a. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro
Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA
Prof.^a. Dr.^a. Érima Maria de Amorim-UFPE
Prof. Me. Bruno Abilio da Silva Machado-FET
Prof.^a. Dr.^a. Laise de Holanda Cavalcanti Andrade-UFPE
Prof. Me. Saimon Lima de Britto-UFT
Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho-UFSJ
Prof.^a. Ma. Patrícia Pato dos Santos-UEMS
Prof.^a Dr.^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE
Prof. Me. Alisson Junior dos Santos-UEMG
Prof. Dr. Fábio Lustosa Souza-IFMA
Prof. Me. Pedro Augusto Paula do Carmo-UNIP
Prof. Me. Alison Batista Vieira Silva Gouveia-UFG
Prof.^a. Dr.^a. Silvana Gonçalves Brito de Arruda-UFPE
Prof.^a. Dr.^a. Nairane da Silva Rosa-Leão-UFRPE
Prof.^a. Ma. Adriana Barni Truccolo-UERGS
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares-UFPI
Prof. Me. Fernando Francisco Pereira-UEM
Prof.^a. Dr.^a. Cátia Rezende-UNIFEV

Prof^a. Dr^a. Katiane Pereira da Silva-UFRA
Prof. Dr. Antonio Thiago Madeira Beirão-UFRA
Prof^a. Ma. Dayse Centurion da Silva-UEMS
Prof.^a Dr^a. Welma Emidio da Silva-FIS
Prof^a. Ma. Elisângela Garcia Santos Rodrigues-UFPB
Prof^a. Dr^a. Thalita Thyrza de Almeida Santa Rosa-Unimontes
Prof^a. Dr^a. Luci Mendes de Melo Bonini-FATEC Mogi das Cruzes
Prof^a. Ma. Francisca Elidivânia de Farias Camboim-UNIFIP
Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ
Prof^a. Ma. Catiane Raquel Sousa Fernandes-UFPI
Prof^a. Dr^a. Raquel Silvano Almeida-Unespar
Prof^a. Ma. Marta Sofia Inácio Catarino-IPBeja
Prof. Me. Ciro Carlos Antunes-Unimontes
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos - FAQ/FAEG
Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves - IFF
Prof. Me. Ennio Silva de Souza - IEMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-UEL

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora

Edinilosn Sergio Ramalho de Souza

Volume 7

PESQUISAS EM TEMAS DE CIÊNCIAS HUMANAS

Edição 1

Belém-PA
RFB Editora
2022

© 2022 Edição brasileira
by RFB Editora
© 2022 Texto
by Autor
Todos os direitos reservados

RFB Editora
CNPJ: 39.242.488/0001-07
www.rfbeditora.com
adm@rfbeditora.com
91 98885-7730
Av. Augusto Montenegro, 4120 - Parque Verde, Belém - PA, 66635-110

Editor-Chefe
Prof. Dr. Ednilson Souza
Diagramação e Design da capa
Worges Editoração
Imagens da capa
www.canva.com
Revisão de texto
O autor

Bibliotecária
Janaina Karina Alves Trigo Ramos
Produtor editorial
Nazareno Da Luz

<https://doi.org/10.46898/rfb.9786558893103>

Catálogo na publicação
Elaborada por RFB Editora

P474

Pesquisas em temas de ciências humanas / Ednilson Sergio Ramalho de Souza
(Editor) – Belém: RFB, 2022.

(Pesquisas em temas de ciências humanas, V.7)

Livro em PDF

3.600 KB., il.

ISBN: 978-65-5889-310-3

DOI: 10.46898/rfb.9786558893103

1. Ciências Humanas. I. Souza, Ednilson Sergio Ramalho de (Editor). II. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Ciências Humanas.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 PROFESSOR DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO: O QUE SE IDEALIZA E O QUE SE VERIFICA.....	11
José Ferreira Júnior Janaina Freire dos Santos DOI: 10.46898/rfb.9786558893103.1	
CAPÍTULO 2 ANSIEDADE E DEPRESSÃO EM UNIVERSITÁRIOS - UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	19
Amanda Souza Vieira Érica Queiroz de Moura Gabrieli Camargos Cunha Santana Lucas Vinicius Nunes Araujo Mariana Macedo de Menezes DOI: 10.46898/rfb.9786558893103.2	
CAPÍTULO 3 O DIREITO INTERNACIONAL E A TRANSNACIONALIZAÇÃO.....	43
Juliana Moura dos Santos DOI: 10.46898/rfb.9786558893103.3	
CAPÍTULO 4 COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL: ÉTICA E APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	57
André Luiz Bergamin DOI: 10.46898/rfb.9786558893103.4	
CAPÍTULO 5 A NECROPOLITICA EM TEMPOS EGOÍSTAS: “UMA ANÁLISE DO CONTO O CASO DA VARA	65
Antonio José dos Santos Sousa Indara Nascimento da Silva DOI: 10.46898/rfb.9786558893103.5	
CAPÍTULO 6 A FUNÇÃO DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO SEXUAL: UM ESTUDO SOBRE OS DISCURSOS PASTORAIS DA IGREJA CATÓLICA (1981)	77
Cícero Edinaldo dos Santos DOI: 10.46898/rfb.9786558893103.6	
CAPÍTULO 7 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM CRIATIVA NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NO 4 ° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	85
Rute Regina Ferreira machado de Moraes Eloiza Aparecida Silva Avila de Matos DOI: 10.46898/rfb.9786558893103.7	
CAPÍTULO 8 ÉTICA, POLÍTICA E VERDADE NO CONHECIMENTO HISTÓRICO: REFLEXÃO SOBRE A OBRA EVOLUÇÃO POLÍTICA DO BRASIL, DE CAIO PRADO JÚNIOR.....	93
José Carlos Silvério dos Santos Sueli do Carmo Oliveira Rodolfo de Jesus Chaves Tatiana da Costa Sena DOI: 10.46898/rfb.9786558893103.8	

CAPÍTULO 9	
CONTRIBUIÇÕES DA OBRA DE GUACIRA LOPES LOURO PARA PENSAR A EDUCAÇÃO SEXUAL COMO CATEGORIA DE FORMAÇÃO DOCENTE	103
Alexsandra Gomes Barros	
Jackson Ronie Sá-Silva	
DOI: 10.46898/rfb.9786558893103.9	
CAPÍTULO 10	
O ESTADO-NAÇÃO NA HISTÓRIA REPUBLICANA DO BRASIL: A INTEGRAÇÃO DE GRUPOS SUBALTERNOS NO CAMPO POLÍTICO (1930-1950)	133
José Carlos Silvério dos Santos	
Sueli do Carmo Oliveira	
Rodolfo de Jesus Chaves	
Tatiana da Costa Sena	
DOI: 10.46898/rfb.9786558893103.10	
CAPÍTULO 11	
TERRITÓRIO, COLONIZAÇÃO, AMAZÔNIA E SENTIMENTOS TERRITORIAIS NO BERÇO DO RIO MADEIRA.....	145
Alessandro Lubiana	
Lucineide da Silva Teixeira	
Herbert Lins de Albuquerque	
DOI: 10.46898/rfb.9786558893103.11	
CAPÍTULO 12	
A DISCUSSÃO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA DE APRENDIZAGEM NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO DA CIDADE DE ZÉ DOCÁ - MARANHÃO	165
Vera Rejane Gomes	
Maria Tereza Romano Ventura	
Gabriel Felipe Serra de Sousa	
Jackson Ronie Sá-Silva	
DOI: 10.46898/rfb.9786558893103.12	
CAPÍTULO 13	
“MEMÓRIAS DA GENTE”: CATALOGAÇÃO E DIGITALIZAÇÃO DE DOCUMENTOS HISTÓRICOS DA CIDADE DE BELÉM DO PARÁ.....	179
Francivaldo Alves Nunes	
DOI: 10.46898/rfb.9786558893103.13	
CAPÍTULO 14	
VOCÁBULOS GREGOS PARA AMOR E A DIVINIZAÇÃO DO TERMO ÁGAPE	191
Edenilson Cavalcante Santos	
DOI: 10.46898/rfb.9786558893103.14	
CAPÍTULO 15	
PROCESSOS GRUPAIS DE UM GRUPO DE PESQUISA EM ADOLESCÊNCIA E A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS LÚDICOS.....	199
Antonia Aline Rodrigues Pontes Lima	
Alexandre Franklin Matos Feitosa Sobrinho	
Alline Cajado Aguiar	
Amanda Mariano Lins Sales	
Bruna Rogeria Carvalho Oliveira	
Caroline de Alencar Correia Maia	
Daiane Marinho da silva	
Keiny de Araújo maia	
Lisa Naira Rodrigues de Sousa	
Raina Gabriela Rodrigues Medeiros santos	
Taynara Pinto Ribeiro	
DOI: 10.46898/rfb.9786558893103.15	

APRESENTAÇÃO

Prezad@s,

Satisfação! Esse é o sentimento que vem ao meu ser ao escrever a apresentação deste magnífico livro. Não apenas porque se trata do volume 7 da Coleção Pesquisas em Temas de Ciências Humanas, publicado pela RFB Editora, mas pela importância que essa área possui para a promoção da qualidade de vida das pessoas.

Segundo a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), fazem parte dessa área: Filosofia, Teologia, Sociologia, Antropologia, Arqueologia, História, Geografia, Psicologia, Educação, Ciência Política. Tal área suscita, portanto, uma gama de possibilidades de pesquisas e de relações dialógicas que certamente podem ser relevantes para o desenvolvimento social brasileiro.

Desse modo, os artigos apresentados neste livro - em sua maioria frutos de árduos trabalhos acadêmicos (TCC, monografia, dissertação, tese) - decerto contribuem, cada um a seu modo, para o aprofundamento de discussões na área de Ciências Humanas; pois são pesquisas germinadas, frutificadas e colhidas de temas atuais que vêm sendo debatidos nas principais universidades brasileiras e que refletem o interesse de pesquisadores no desenvolvimento social e científico que possa melhorar a qualidade de vida de homens e de mulheres.

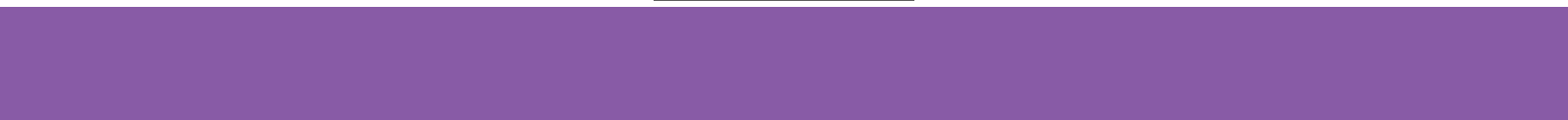
Acredito, verdadeiramente, que a ampla divulgação do conhecimento científico de qualidade pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Esse livro é parte singela da materialização dessa utopia.

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza

Editor-Chefe

RFB Editora



CAPÍTULO 1

PROFESSOR DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO: O QUE SE IDEALIZA E O QUE SE VERIFICA

José Ferreira Júnior¹
Janaina Freire dos Santos²

DOI: 10.46898/rfb.9786558893103.1

¹ Doutor em Ciências Sociais (UFCG) e Mestre em Ensino de História (URCA). Professor da Universidade Federal de Campina Grande (Vínculo de Pós- Doutorado) e da Autarquia Educacional de Serra Talhada (AESET). Professor efetivo de História da Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada (FAFOPST).

² Doutora em Ciências Sociais (UFCG) e Especialista em História e Sociologia (URCA). Professora da Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada (FAFOPST).

RESUMO

Este texto traz à luz a discussão que perpassa o tipo de professor que se idealiza e o que se verifica, no referente ao Ensino de História no Ensino Médio. Também promove exposição resumida acerca da presença da discussão do Ensino de História na historiografia brasileira. Mostra a pretensão dos Parâmetros Curriculares Nacionais relacionados ao Ensino de História. Enquanto conclusão, mostra que há distância significativa entre o que se pretende e o que se tem, no espaço de sala de aula, no referente à prática do Ensino de História.

Palavras-chave: Ensino de História, Parâmetros Curriculares Nacionais, Professor Ideal.

1 INTRODUÇÃO

Ainda se revelam recorrentes queixas provenientes de alunos, no referente ao Ensino de História existente no espaço escolar. Este, ainda se verifica, em grande parte, factual e perpassado pela ideia de progresso histórico.

Desde a redemocratização vivenciada no país, faz-se presente na historiografia brasileira a discussão acerca do Ensino de História e dos elementos que o envolvem, principalmente a que gira em torno do pesquisador e do professor.

Este texto tem como proposta expor, de maneira resumida, as discussões que giraram em torno da problemática existente entre saber acadêmico e saber escolar, no concernente ao campo de conhecimento da História. Discorre, também, acerca do que se idealiza e do que se verifica no referente a quem se dedica ao Ensino de História.

2 O ENSINO DE HISTÓRIA NA DISCUSSÃO HISTORIOGRÁFICA BRASILEIRA

No Brasil, até a década de 1970, não se verificava ênfase dada às questões relacionadas ao Ensino de História e, conseqüentemente com os elementos que a ele se relacionam, principalmente, segundo Fonseca (1990), no que se refere ao professor de história e sua prática pedagógica, havia inexpressividade.

Seguindo a inexpressividade dos estudos sobre a temática, havia, além de pouca preocupação com o que hoje se chama Educação Básica, uma dicotomia discursiva relacionada aos níveis do ensino de história, diferenciando os fazeres do historiador e do professor. Este, difusor do conhecimento histórico, aquele, produtor do conhecimento difundido.

A linha divisória que demarcava a diferenciação de fazeres do historiador e do professor de história é claramente enunciada na declaração de França (1951) *apud* Ribeiro (2002, p. 103): “o historiador recolhe as experiências coletivas para que não se perca o trabalho do passado [...], o professor difunde as experiências sociais de um passado recente, economizando esforço às novas gerações” .

Corroborando com França (1951) existe o trabalho de Emília Viotti da Costa, do ano de 1957 e publicado na Revista de História. O discurso da autora citada traz a concepção dicotomizada no referente à História, porquanto deixa claro haver a separação entre História-Ciência e História-Matéria. Esta, relacionada ao espaço escolar, aquela, ao ambiente acadêmico.

Defendendo a dicotomia que propõe em seu texto, Costa (1957, p. 120) *apud* Ribeiro (2002, p. 103) afirma que as características e o uso das “histórias” se diferenciam, visto que “para a história-ciência não precisamos buscar uma finalidade [...] justifica-se por si mesma [...] a história-matéria é um meio de formar a personalidade integral adolescente e, em segundo plano, fornecer-lhe conhecimentos básicos específicos” .

Uma análise dos textos de França (1951) e Costa (1957) revelam a estereotipia atribuída aos professores de História atuantes no espaço escolar, no ensino secundário (que hoje se chama Ensino Médio). Ademais, também revela um traço que permanece na contemporaneidade: a visão que certos setores acadêmicos têm acerca do ensino e da função do professor de história no espaço escolar. Ricci (1990, p. 139), analisando o texto de Costa (1957), diz que revela uma concepção de história como “uma perspectiva instrumental, comportamental, moralizadora e formadora de mentalidades” .

Os dois textos aqui expostos (França, 1951; Costa, 1957) trazem em suas linhas a demonstração de desinteresse no que se relacionava ao ensino de História e, somado a isso, um discurso desqualificador do professor do ensino secundário, no que diz respeito à possibilidade de produção de conhecimento histórico, sendo isso denunciado, segundo Ribeiro (2002, p. 104), “pela constante indicação de modos e tipos de aulas a serem ministradas, passando descrença na sua capacidade profissional” .

Claramente se observa, a partir dessa relação travada entre os espaços acadêmico e escolar, uma realidade marcada por distanciamento e hierarquização. Somente com a Reforma Educacional de 1971, promovida pelo governo militar ditatorial, é que se verifica mudança de atitude do espaço acadêmico em relação ao espaço escolar, pois, segundo Martins (2000, p. 186)

No momento em que a definição dos saberes históricos escolares passou a interferir também no campo do trabalho acadêmico, percebemos a movimentação que resultou na luta contra os ‘Estudos Sociais’ e a aproximação dos historiadores com as temáticas educativas e, conseqüentemente, com os professores de História do 1º e 2º graus.

A imposição dos “Estudos Sociais” na grade curricular, pelo governo militar ditatorial, trouxe desdobramentos significativos para o ensino de História, visto que a Geografia e a História deixam de existir, enquanto disciplinas individuais, sendo diluídas em disciplinas criadas pelo governo, a saber, Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e, principalmente, Estudos Sociais.

De acordo com Silva Jr (2011), influenciada pelas políticas estadunidenses, estimuladora de formação tecnicista para o aumento de mão-de-obra para a indústria, a Reforma Educacional de 1971 também tinha a intenção de promover a despolitização do espaço universitário e estimular temática valorizadora do ufanismo nacionalista.

Iniciando a década de 1980, passa a existir mobilização contra a existência e avanço dos Estudos Sociais, tanto nas escolas quanto nas universidades. Nesse mobilizar-se, vê-se a ação da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) e, dessa forma, passa a existir “espaço para o ensino de História, para os relatos de experiências desenvolvidos no 1º e 2º graus e mesmo abordando a relação entre a formação e a prática dos professores de História” (RICCI, 1992, p. 58).

O advento da redemocratização trouxe a reboque o empenho dos profissionais das áreas de História e Geografia na busca da reinserção dessas disciplinas nos currículos escolares. Na esteira desse movimento veio também discussão acerca de como ocorria o Ensino de História e, dessa maneira, de acordo com Silva Jr (2011), passou na existir questionamento acerca dos métodos de ensino. Esse questionar se mostrou imprescindível, visto que, agora, aos alunos era dada visibilidade no processo de aprendizagem, pois passavam a serem tidos como sujeitos possuidores de saberes.

A acirração dos debates resulta no surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Este documento, por sua vez, no concernente ao Ensino de História propunha algo novo, ou seja, a formação para a cidadania. Para isso, propõe a transversalidade, quando do Ensino de História, com temas como ética, pluralidade cultural, saúde, trabalho entre outros. Sobre isso, destacam Azevedo e Stamatto (2011, p. 15)

O que se observa é que tanto nas propostas curriculares de professores de História quanto no que finalmente foi publicado nos PCNs, **a história ensinada aparecia com o objetivo de formação para a cidadania** e para tanto, dentro da sociedade complexa e plural que se dirigia para a escola e da aproximação buscada entre escola e universidade, **a História passava a ser entendida como instrumento para leitura e compreensão do mundo.** (Grifos são nossos).

A ênfase dada pelos PCNs de História à formação cidadã dos alunos implica em mudança tanto na questão metodológica quanto no referente aos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. À formação cidadã pretendida exigia-se do aluno postura ativa no processo de ensino e aprendizagem.

Em outras palavras, a proposta dos PCNs era facultar ao aluno formação que lhe capacitasse a ler, compreender e transformar o mundo onde estão inseridos e não somente se adequar à sociedade, contrariando a passividade que lhe foi imposta (AZEVEDO; ESTAMATTO, 2011). Era estabelecer ruptura com a educação bancária (FREIRE, 2000), onde cabia ao aluno somente funcionar como depositário das informações do professor.

3 QUE PROFESSOR SE IDEALIZA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO?

Se por um lado os PCNs de História apontam para um novo ensino da disciplina e para uma nova postura a ser vivenciada pelo aluno, por outro lado, requer-se do professor de História uma nova postura em sua prática pedagógica. Esse novo posicionar-se pedagógico passa, inevitavelmente, por um renorteamento tanto na formação do professor quanto na relação entre os espaços acadêmico e escolar.

Repensando a formação do professor de História, de maneira pioneira, Fenelon (1983) traz o debate do Ensino de História para o espaço da academia e das associações representativas, dentre elas e principalmente, a ANPUH, “com a preocupação de fazer avançar o diálogo entre universidade e escolas públicas, e também para estimular a reflexão sobre a formação do profissional de História dentro do contexto vivido pelo sistema educacional brasileiro” (RIBEIRO, 2002, p. 105).

Passam a existir críticas ao discurso acadêmico que desqualifica a formação do professor e que a ele confere a condição de mero transmissor do que se produz no espaço universitário, no referente ao conhecimento histórico. Passa a existir defesa da valorização e do incentivo à pesquisa na formação do professor e a crítica com veemência ao discurso que restringe a produção de conhecimento à pessoa do pesquisador, secundarizando em importância o professor,

Desse modo, a diferenciação entre o saber acadêmico e o saber escolar passa a ser duramente criticado. Afirma-se que a tarefa do pesquisador não deve ser vista como superior à que desenvolve o professor, Nessa discussão, destaca-se Fenelon (1983, p. 31), que afirma: “o verdadeiro ensino sempre pressupõe pesquisa e descoberta”.

Dessa dimensão discursiva vem à luz as características do que vem a ser o professor de História ideal, ou seja, o profissional que atenda às exigências que se apresentavam. Acerca desse tipo ideal de professor para o Ensino de História, registra Fenelon (1983, p. 31):

Seja capaz de transmitir uma História viva e não morta, [...] um profissional capaz de ensinar uma História na qual as pessoas possam se reconhecer e se identificar,

porque [...] a História é uma experiência que deve ser também concretizada no cotidiano, porque é a partir dela que construímos o hoje e o futuro.

Percebe-se estar embutido no discurso da autora do excerto acima a ideia da cidadania como mote no Ensino de História, como preconizavam os PCNs. Essa postura discursiva caminhava em rota de colisão com a concepção do aluno passivo, descolado do processo de ensino e de aprendizagem.

Outros autores, como Silva (1984) e Funari (1988) mostram-se concordantes com o que afirma Fenelon (1983), visto que discordam da inferioridade do professor em relação ao pesquisador no campo da História, bem como da passividade discente.

Diante disso, passa a haver questionamento significativo ao ensino de História acríptico e meramente expositivo. Levanta-se a bandeira de um ensino de História analítico e crítico (NADAI, 1993). Defende-se o estudo de temáticas atreladas aos subcampos das Histórias social, cultural e do cotidiano (FONSECA, 1983).

No bojo dessas discussões emerge a constatação de que havia uma diferença significativa entre o que professor que se pretendia existir (professor ideal) para contemplar as exigências contidas nas propostas dos PCNs de História e o professor de existia nos espaços escolares (professor real), caracterizado pela formação deficiente recebida e, principalmente pelas precarização vivenciada, quando do exercício da função (VILLALTA, 1993).

Essa discrepância observada entre o que se pretende ter e o que se tem de fato, no referente àquele / àquela que atua no Ensino de História se revela macroscopicamente, quando é feita análise dos conteúdos dos discursos de muitos professores de História, quando ponderam sobre sua formação e as condições de trabalho que vivenciam (tema para outra discussão). Desse modo, é cabível finalizar com a afirmação de Villata (1983, p. 223): “o professor ideal tem se tornado cada vez mais uma ‘miragem’ em um imenso ‘deserto’ em que se enquadra o ensino brasileiro”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe sobre o professor de História um fardo significativo, fato que obstaculiza sua prática, como, por exemplo, a formação ruim que recebeu, as condições precária de trabalho que vivencia e a má remuneração que lhe chega.

Estas condições materiais desfavoráveis, mesmo não sendo algo absoluto, distanciam-no, enquanto professor, daquele que é solicitado existir para que se efetive o preconizado nos PCNs de História.

Assim, ainda que o discurso exista e idealize o professor de História, a realidade se mostra resistente à consecução do idealizado. Urge transformações estruturais

que alcancem o todo que envolve o professor de História, para que se possa falar em Ensino de História qualificado, que contemple o que está prescrito na proposta educacional.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Crislane Barbosa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil.** Antíteses, v. 3, n. 6, jul. – dez. de 2010.

COSTA, Emília Viotti da. Os objetivos do ensino de História no curso secundário. In: **Revista de História.** São Paulo, n. 29, 1957, p. 117-20.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. In: **Cadernos CEDES.** Campinas – SP. CEDES/Cortez, n. 8.1983.

FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História: diversificação de abordagens. In: **Revista Brasileira de História,** São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v. 9, n. 19, set. 1989/fev', 1990.

FRANÇA, Eduardo D'Oliveira. Considerações sobre a função cultural da História. In: **Revista de História.** São Paulo, n. 08, 1951.

FUNARI, Pedro Paulo A. Poder, posição, imposição no ensino de História Antiga: da passividade forçada à produção do conhecimento. In: **Revista Brasileira de História,** São Paulo: ANPUH/Marco Zero, vol. 8, n. 15, set. 1987/ago. 1988.

MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** UNICAMP. Tese de Doutorado. Campinas – SP. 2000.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas, In: **Revista Brasileira de História,** São Paulo: ANPUH/Marco Zero, vol. 13, n. 25/ 26, ser. 1992/ago. 1993.

SILVA, Marcos Antônio. A vida e o cemitério dos vivos. In: SILVA, Marcos A (org.) **Repensando a História,** São Paulo: Marco Zero/ANPUH, 1984.

RIBEIRO, Renilson Rosa. Do professor real ao professor ideal ou vice-versa: a representação do professor de história no discurso historiográfico. In: **História & Ensino.** Londrina, v. 8, p. 99-120, out. 2002.

RICCI, Cláudia Sapag. A Academia vai ao ensino de 1º e 2º graus. In: **Revista Brasileira de História,** São Paulo. ANPUH/Marco Zero, vol 9, n.19, set. 1989/ fev. 1990.

RICCI, Cláudia Sapag. **Da intenção ao gesto - quem é quem no ensino de História em São Paulo.** Dissertação de Mestrado. PUC-SP. São Paulo. 1992.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes Silva. **A ciência da história e o ensino de história: aproximações e distanciamentos.** **OP SIS**, Catalão, GO, v.11, n.1, jan-jun. 2011.

VILLALTA, Luiz Carlos. Dilemas da relação teórica e prática na formação do professor de História: alternativas em perspectiva. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo: ANPUH/ Marco Zero, vol 13, n. 25126, ser. L992/ago. 1993.

CAPÍTULO 2

ANSIEDADE E DEPRESSÃO EM UNIVERSITÁRIOS - UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Amanda Souza Vieira
Érica Queiroz de Moura
Gabrieli Camargos Cunha Santana
Lucas Vinicius Nunes Araujo
Mariana Macedo de Menezes

DOI: 10.46898/rfb.9786558893103.2

RESUMO

O presente estudo possui como objetivo apresentar e discorrer sobre os índices de ansiedade e depressão encontrados em estudantes universitários brasileiros nos últimos 10 anos. Para tal, foi caracterizada a depressão e a ansiedade, contextualizado o ambiente universitário, introduzido o instrumento Beck e apresentado, descritivamente, os resultados obtidos pelo mesmo. Academicamente, o trabalho busca contribuir positivamente com as pesquisas acerca deste tema e incrementar o arcabouço científico. Os Inventários Beck de Ansiedade e de Depressão (BAI e BDI) foram selecionados como critério inclusivo pois o uso da versão em português prevalece nos estudos sintomatológicos, indicativos ou quantitativos, para analisar índices de ansiedade e depressão. Para a análise bibliográfica dos dados, foram selecionados artigos quantitativos que utilizavam os inventários de Beck (BDI e BAI) para a coleta dos níveis de sintomas ansiosos e depressivos em universitários brasileiros publicados na última década, enquanto que, para a composição do referencial teórico, foram inclusas produções científicas que abordavam qualquer tópico do tema. A pesquisa bibliográfica foi realizada em portais de periódicos, bancos de dados, instrumentos de busca e no acervo de biblioteca Martinho Lutero do ILES/ULBRA em Itumbiara - Goiás. Ao comprovar que, nos últimos 10 anos, pesquisas quantitativas realizadas com universitários apresentam números significativos de sintomas ansiosos e depressivos, a hipótese do artigo fora confirmada. Sintomas de ansiedade e depressão estão presentes nos universitários brasileiros. As pesquisas ainda revelaram que as mulheres apresentam médias maiores que os índices do sexo masculino e que a média de ansiedade são maiores entre os alunos concluintes.

Palavras-Chave: ansiedade; depressão; contexto universitário; inventários Beck.

ABSTRACT

The present study aims to present and discuss the indexes of anxiety and depression found in Brazilian university students in the past 10 years. For this, depression and anxiety were characterized, the university environment was contextualized, Beck instrument and the results obtained were presented, introduced descriptively. Academically, this work seeks to contribute positively to research on this topic and to increase the scientific framework. Beck Anxiety and Depression Inventories (BAI and BDI) were selected as an inclusive criterion because the use of the Portuguese version prevails in symptomatological, indicative or quantitative studies to analyze anxiety and depression indexes. For the bibliographic analysis, quantitative articles that used Beck's inventories (BDI and BAI) were selected for the collection of anxie-

ty and depressive symptoms levels in Brazilian university students, published in the past decade. For the composition of the theoretical framework, scientific productions were included that addressed any topic of the theme. The bibliographic research was carried out in journal portals, databases, search instruments and in the ILES/ULBRA Martinho Lutero library collection in Itumbiara - Goiás. By proving that, in the past 10 years, quantitative researches with university students present significant numbers of anxious and depressive symptoms, confirming the hypothesis of the article. Anxiety and depression symptoms are present in Brazilian university students. Research has also shown that women have higher averages than male indexes and that average anxiety is higher among senior students.

Key-words: anxiety; depression; university context; Beck's inventories.

INTRODUÇÃO

A ansiedade e a depressão são uma realidade que se mostram presentes na vida cotidiana do estudante universitário (Coelho *et al*, 2010; Carvalho *et al*, 2015). Foi realizado nos EUA um estudo envolvendo esse grupo que, por sua vez, apresenta uma percepção geral da ansiedade como uma condição de diferentes níveis de mal-estar ou torturo (CARVALHO *et al*, 2015).

A vida, ao ingressar na faculdade, torna-se um desafio, levando o cotidiano do jovem a se modificar de diferentes formas. Muitas dessas alterações, porém, serão notadas como estressoras, principalmente o reconhecimento por parte dos pais (Carvalho *et al*, 2015). Os primeiros anos da vida adulta mostram-se como o período de maior vulnerabilidade para transtornos mentais, sendo 10% dos distúrbios não-psicóticos associados à ansiedade e à depressão (CARVALHO *et al*, 2015).

Diante das dificuldades da vida universitária, o sujeito está exposto, constantemente, à diversas situações. Com medo de não corresponder às próprias expectativas, possui chance de manifestar sintomas de ansiedade, sintomas esses que são parte da realidade de 12% dos universitários. Se não tratados, podem vir a desenvolverem o próprio transtorno de ansiedade (CARVALHO *et al*, 2015).

Os estudantes estão, pois, mais suscetíveis a eventos estressantes, que prejudicam a qualidade de sono e eliciam sintomas ansiosos e depressivos, mesmo de baixo grau. Portanto, são parte de um grupo que necessitam cautela, a fim de que o diagnóstico e a prevenção sejam efetivos. Deste modo, os universitários são compreendidos em uma situação de vulnerabilidade (COELHO *et al*, 2010).

Levando em consideração a realidade enfrentada pelo universitário, surge a necessidade de questionar qual seria o índice da presença de sintomas ansiosos e depressivos em trabalhos publicados na última década.

O presente estudo possui como objetivo apresentar e discorrer sobre os índices de ansiedade e depressão encontrados em estudantes universitários brasileiros nos últimos 10 anos. Para tanto, mostra-se necessário caracterizar a depressão e a ansiedade, contextualizar o ambiente universitário, investigar qual o instrumento mais utilizado, levantar o índice de depressão e ansiedade e apresentar, descritivamente, os resultados obtidos.

O artigo justifica-se socialmente pela gravidade da situação atual do país quanto à ansiedade e à depressão. Em 2017, a Organização Mundial da Saúde divulgou um relatório que diz que o transtorno depressivo aumentou 18,4% entre os anos de 2005 e 2015. A quantidade total de pessoas que sofrem com tal transtorno seria de 322 milhões, em focos no Sudeste Asiático e no Ocidente. No Brasil, esse número chegaria a 11,5 milhões, o que corresponde a 5,8% da população (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2017).

Tangente à ansiedade, o relatório mostra que o número de pessoas que sofram com transtornos ansiosos aumentou 14,9% entre 2005 e 2015, totalizando 264 milhões de pessoas. A realidade nacional é que 18,6 milhões de brasileiros vivem com o transtorno, representando 9,3% da população nacional (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2017).

Levando em consideração que a depressão e a ansiedade podem atingir qualquer pessoa e que nos últimos anos o número de pessoas diagnosticadas aumentou significativamente, há, assim, a importância de se olhar mais atentamente aos dados, para que seja dada a devida atenção a este grupo de risco.

Desta forma, a revisão dos dados obtidos nas pesquisas coletadas, pode apontar o índice encontrado nos últimos anos, relativo à presença dos sintomas de ansiedade e depressão em universitários brasileiros, revelando ainda a necessidade de ações voltadas a ações de intervenção e prevenção.

Academicamente, ao ser realizada a análise dos resultados obtidos na última década por um dos instrumentos mais utilizados durante os referidos anos, o presente estudo busca contribuir positivamente com as pesquisas acerca deste tema, além de incrementar o arcabouço científico.

Nota-se uma visibilidade controversa ligada ao tema, pois, enquanto são realizadas pesquisas em universidades relacionando o contexto acadêmico com o surgimento de sintomas comuns em quadros de depressão e ansiedade, é perceptível a

perda de foco em um assunto tão importante, seja para o aluno já afetado ou de forma preventiva para os que não os demonstra.

REFERENCIAL TEÓRICO

2.1- DEPRESSÃO

O humor deprimido, antes de sua patologização pela psiquiatria no século XIX (Mendes *et al* 2014), teve uma de suas primeiras definições ainda a.C, quando Hipócrates, filósofo grego da época, nomeou esse aspecto como “mela cholis (melancolia, bile negra) e indicava um desequilíbrio das emoções” (BAPTISTA e CARNEIRO, 2011, p. 3).

Em seu artigo de 2014, Mendes *et al* apresenta uma possível causa da cisão ocorrida entre a melancolia de outrora e a depressão da atualidade:

De acordo com Berrios (2012), o que facilitou a remodelação da melancolia e a predominância do conceito de doença depressiva foram os estudos de Esquirol (1805, 1838) que ao fazer a distinção entre melancolia e depressão, enfatizou a natureza afetiva primária da doença. Ainda segundo Berrios (2012), a palavra depressão já aparece nos dicionários médicos em 1860 (p. 3).

A depressão como patologia foi incluída na segunda edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), em 1968, como “depressão neurótica” (Baptista e Carneiro, 2011). Entretanto, atualmente, em sua 5ª edição, é classificada como um transtorno depressivo, independente e específico das categorias de humor e afeto (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

O Transtorno Depressivo Maior integra a classificação dos transtornos depressivos sendo, segundo a Associação Americana de Psiquiatria, “a condição clássica desse grupo de transtornos” (American Psychiatric Association, 2013. p. 155). Para seu diagnóstico, é necessário responder a cinco ou mais sintomas, entre eles: redução do prazer em atividades na maior parte do dia, insônia ou hipersonia, sentimentos de inferioridade e culpa, pensamento constante de morte como ideação suicida ou medo de morrer (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

No que se refere ao delineamento cognitivo da depressão, há uma amplificação do processamento negativo com análises rigorosas, amplas e absolutas, enfatizando os pensamentos de derrota pessoal que sistematizam a forma com que o indivíduo enxerga a si mesmo e o mundo, sustentando os sintomas depressivos (BRANDTNER e BARGAGI, 2009).

De acordo com o DSM V, a prevalência do transtorno depressivo maior apresenta discrepância significativa entre sexo e faixas etárias, acometendo maior número

de mulheres e pessoas entre 18 e 29 anos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

Dados divulgados pela OMS, em 2017, estimaram que 4.4% da população global, cerca de 300 milhões de pessoas, são acometidas pela depressão atualmente. O relatório ainda alerta que o número de pessoas que sofrem com transtornos mentais diversos cresce mundialmente (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2017).

2.2- ANSIEDADE

A ansiedade se caracteriza como uma reação natural de autopreservação responsável por alterações físicas que alertam sobre uma ameaça externa (Brandtner e Bargadi, 2009). Tal estado emocional é caracterizado pelo adiantamento de determinadas situações e por lembranças (MOTTA, 2002).

As alterações provocadas pela ansiedade não englobam somente os aspectos fisiológicos, tais como cefaleias; sudorese nas mãos, deixando-as com caráter pegajoso; comportamento irrequieto; entre outros. O comportamento e a cognição, como desconforto em situações onde a fuga é impossibilitada e a precipitação de um sentimento ou ocasião aversiva daqueles que lhe são próximos, fazem parte dos aspectos reacionais do estado ansioso (CARMO E SIMIONATO, 2012).

Conforme o DSM V, a ansiedade, quando não patológica, apresenta tensão muscular e estado de vigilância, responsável pelo comportamento de esquiva que antecipa o medo. Este, por sua vez, é caracterizado pela excitabilidade automática necessária para ação de fuga ou luta (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

Para a designação da ansiedade, deve-se considerar, dentro de determinado cenário, sua regularidade e sua intensidade. Um acontecimento, seja ele passado ou presente, ocasiona reações emocionais e sentimentais em um sujeito (CARMO e SIMIONATO, 2012).

A patologização da ansiedade pode apresentar desordem e deturpação da compreensão temporal e espacial (Zampieri, 2013). O transtorno de ansiedade é uma condição emocional complexa, de origem conflituosa, onde a aflição é causada por fatores internos e sem razão aparente (BRANDTNER E BARDAGI, 2009).

Os Transtornos de Ansiedade estão entre os transtornos mentais que mais prejudicam a população em geral, afetando, em 2015, 3.6% da proporção mundial (World Health Organization, 2017). Tal qual a depressão, as mulheres, devido a fatores genéticos e agentes psicossociais, são mais acometidas pelos sintomas dos mesmos (BAPTISTA E CARNEIRO, 2011).

Dentre os transtornos mais acometidos, estão a Ansiedade Social (TAS) e a Ansiedade Generalizada (TAG). São caracterizados, no DSM V, pela preocupação excessiva com os julgamentos das pessoas em eventos públicos e atividades cujo indivíduo é incapaz de controlar seus pensamentos, respectivamente (American Psychiatric Association, 2013), e são os principais transtornos responsáveis pelos prejuízos na vida cotidiana, no desempenho escolar e acadêmico, e nas relações sociais em geral (LEÃO *et al*, 2018).

2.3- CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

A universidade é caracterizada por ser uma instituição social comprometida com a formação de profissionais em nível superior, com a finalidade de suprir as demandas encontradas na sociedade em determinado período. Esta instituição deve exercer o papel de manutenção e transformação social, buscando refletir o momento histórico e a realidade em que está inserida (SANTOS *et al*, 2016).

O meio universitário pode ser entendido, também, como um local de encontro e troca de saberes, uma vez que conhecimentos são produzidos, abrigados e refletidos de forma crítica nessa instituição. A universidade é um local em que se busca autonomia; onde se constrói e se desenvolve valores importantes, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade (OLIVEIRA e FREITAS, 2017).

Com as modificações sofridas no Ensino Superior ao longo dos anos, a motivação dos jovens em ingressar em uma universidade tem aumentado. Tal interesse pode ser justificado pelas mudanças oferecidas pelo governo, no que diz respeito à política de vagas (Porto *et al*, 2016). Entretanto, este pode ser considerado um período crítico psicologicamente, uma vez que coincide diversos fatores, como o fim da adolescência, o início da vida adulta e os novos desafios presentes neste período de transição, sendo um processo permeado por mudanças que exigem um esforço adaptativo do sujeito (PORTO *et al*, 2016; OLIVEIRA *et al*, 2016).

O contexto acadêmico se apresenta como sendo um ambiente rico em experiências interpessoais, que são capazes de proporcionar a autonomia e a liberdade necessárias à aquisição do conhecimento (Porto *et al*, 2016). Portanto, a transição para este cenário, além do crescimento intelectual, resulta também, em um amadurecimento pessoal e psicossocial do indivíduo (TOMÁS *et al*, 2014).

Em síntese, pode-se constatar que o ambiente universitário é um local complexo e que requer uma harmonização e integração do indivíduo em seus aspectos cognitivos, sociais e afetivos (SOARES e DEL PRETTE, 2015).

Os jovens, ao ingressarem no ambiente universitário, se deparam com uma nova realidade e com a necessidade de se adaptar a ela. De acordo com Santos *et al* (2015), os jovens encontram dificuldades no que diz respeito à adaptação a esse novo contexto, devido às diversas imposições encontradas durante o período acadêmico. Essas dificuldades relacionadas às dimensões acadêmicas, sociais, interpessoais e afins, são vivenciadas com mais frequência durante os primeiros períodos da universidade (CARLOTTO *et al*, 2015).

A vida universitária é acompanhada de muitas mudanças que exigem um esforço adaptativo por parte do indivíduo. Algumas dessas, relacionadas aos novos hábitos, outras relacionadas as demandas de novos comportamentos e de conhecimentos (Soares e Del Prette, 2015). Essas mudanças podem ser traduzidas como sentimentos de desapontamento, insegurança, medo e fracasso, e podem afetar áreas psicológicas, físicas, sociais e intelectuais do universitário (NAGAI E CARDOSO, 2017).

Tal processo adaptativo pode se dar por meio das atitudes do indivíduo perante o curso e a sua capacidade de estabelecer novas relações (Santos *et al*, 2015). Esse processo de adaptação à vida acadêmica é necessário para lidar com as novas situações e superar as adversidades provindas do início da vida universitária (AMBIEL *et al*, 2016).

O ambiente acadêmico pode ser considerado um fator estressor quando nele não há condições e normas adequadas para um desenvolvimento social saudável dos universitários (Silva e Guerra, 2014). Silva e Guerra (2014) e Lameu *et al*, (2016) pontuam que tais aspectos apresentados pela vida acadêmica podem agravar problemas de saúde já existentes; ou até mesmo acarretar novos problemas prejudiciais a capacidade de adaptação e a qualidade de vida dos universitários, exigindo, dessa forma, maior foco do indivíduo na relação entre ele e a instituição (ALMEIDA e TEIXEIRA, 2018).

Patologias como a depressão, a ansiedade e o estresse, ainda que predominante entre o sexo feminino, afetam os universitários de forma geral (Padovani *et al*, 2014). A ocorrência destas patologias nos jovens universitários pode estar associada aos comportamentos esperados e às cobranças que o meio acadêmico cobra dos mesmos, que não estão totalmente desenvolvidos para lidarem com tais situações estressoras (SOARES e DEL PRETTE, 2015).

Associam-se, também, essas patologias ao fato de que a inserção em uma universidade é considerada um momento de grande vulnerabilidade para os jovens acadêmicos, devido à existência de novas experiências, o distanciamento da família e aos novos círculos de amizade, fatores que fazem com que o meio universitário seja mais propício a ocasionar as referidas patologias (JÚNIOR e GAYA, 2015).

2.4- INVETÁRIO BECK

O presente estudo pretende realizar um levantamento dos índices de ansiedade e depressão, na última década, nos estudantes universitários encontrados em pesquisas feitas previamente. Os instrumentos BAI (Inventário Beck de Ansiedade) e o BDI (Inventário Beck de Depressão) foram as ferramentas de pesquisas mais recorrentes, sendo, pois, selecionadas para a composição do trabalho.

Os Inventários Beck de Ansiedade e de Depressão (BAI e BDI) foram selecionados como critério inclusivo pois o uso da versão em português prevalece nos estudos sintomatológicos, indicativos ou quantitativos, para analisar índices de ansiedade de depressão (GORESTEIN e ANDRADE, 1998; NOGUEIRA, 2013).

O Inventário de Depressão Beck (BDI) e o Inventário de Ansiedade Beck (BAI) foram criados por Beck e Steer, em 1993, e validado para o Brasil por Cunha, em 2001 (Brandtner e Bardagi, 2009). A escala, em sua origem, avaliava o índice de ansiedade e depressão em pacientes psiquiátricos, mas seu uso disseminou-se para as áreas clínicas e, posteriormente, para a pesquisa, sendo indicados para pessoas de 17 a 80 anos.

O BDI, segundo Cunha (2001), é composto por 21 afirmações que investigam aspectos como: 1. Tristeza, 2. Pessimismo, 3. Sentimento de Fracasso, 4. Insatisfação, 5. Culpa, 6. Punição, 7. Autoaversão, 8. Autoacusação, 9. Ideias suicidas, 10. Choro, 11. Irritabilidade, 12. Retraimento social, 13. Indecisão, 14. Mudança na autoimagem, 15. Dificuldade de trabalhar, 16. Insônia, 17. Fatigabilidade, 18. Perda de apetite, 19. Perda de Peso, 20. Preocupações somáticas, 21. Perda da libido.

De acordo com Leão *et al* (2018), analisa-se, no BDI, a intensidade dos sintomas depressivos somando os escores de 0-3 resultantes de cada item. Os estudos realizados por Beck *et al* (1988 *apud* Gorestein e Andrade, 1998) mostram os pontos de corte recomendados para o BDI como: 10 pontos ou menos considera-se sintomas mínimos, entre 10 e 18, sintomas leves; entre 19 e 29, sintomas moderados; e de 30 a 63, sintomas depressivos graves.

O BAI, assim como o BDI, possui 21 itens de caráter qualitativo, que de acordo com Cunha (2001), investigam: 1. Dormência, 2. Sensação de calor, 3. Tremores nas pernas, 4. Incapaz de relaxar, 5. Medo que aconteça o pior, 6. Atordoado ou tonto, 7. Palpitação acelerada do coração, 8. Sem equilíbrio, 9. Aterrorizado, 10. Nervoso, 11. Sensação de sufocação, 12. Tremores nas mãos, 13. Trêmulo, 14. Medo de perder o controle, 15. Dificuldade de respirar, 16. Medo de morrer, 17. Assustado, 18. Indigestão ou desconforto no abdômen, 19. Sensação de desmaio, 20. Rosto afogueado, 21. Suor (não devido ao calor).

Padovani *et al* (2014) enfatiza o caráter de autorrelato apresentado pelo instrumento BAI, onde o indivíduo deve considerar uma escala de 4 pontos que apontam: 1 - levemente, 2 - não me incomodou muito, 3 - moderadamente; foi muito desagradável, 4 - gravemente; difícil de suportar. O escore final é obtido pela soma total dos escores de cada item pontuados de 0 a 3. A versão traduzida do teste traz os seguintes pontos de corte: de 0 a 10, sintomas mínimos; sintomas leve de 11 a 19; sintomas moderado de 20 a 30; e sintomas grave com escores de 31 ao máximo 63.

METODOLOGIA

O presente artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica descritiva. Para Gil (2008), o estudo descritivo visa a caracterização de determinada população, de forma a construir uma relação entre as suas variantes. O autor ainda salienta que alguns estudos descritivos se aproximam das pesquisas exploratórias, visto que a mesma é realizada por investigadores sociais voltados para a atuação prática (GIL, 2008).

A pesquisa bibliográfica foi realizada pelo portal de periódicos CAPES, nos bancos de dados SciELO, BVS Psico, PePSIC; no instrumento de busca do Google Acadêmico; e no acervo de biblioteca Martinho Lutero do ILES/ULBRA em Itumbiara - Goiás, empregando como palavras-chave ansiedade em universitários, depressão em universitários, inventários de Beck e contexto universitário.

Foram aplicados diferentes critérios de inclusão/exclusão, adequadas às distintas propostas do trabalho. Para a constituição da análise bibliográfica dos dados, foi utilizado como critério de inclusão trabalhos quantitativos publicados na última década, que elegeram o Inventário de Ansiedade Beck (BAI) ou o Inventário de Depressão Beck (BDI) como um de seus instrumentos para a coleta dos níveis de sintomas ansiosos ou depressivos em universitários brasileiros. Excluindo, portanto, estudos que não disponibilizavam os índices extraídos dos inventários em questão.

Ao final da seleção foram copilados 9 artigos e 1 dissertação. Em relação ao referencial teórico, não foi aplicado nenhum critério relacionado ao corte temporal, selecionando, portanto, artigos, teses, dissertações e livros que abordavam o tema tratado na pesquisa em questão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para realizar o levantamento dos índices de ansiedade e depressão em universitários em publicações que utilizaram o Inventário de Depressão Beck (BDI) e o Inventário Beck de Ansiedade (BAI) na última década, destacam: Brandtner e Bargagi (2009), Nogueira (2013), Padovani *et al* (2014), Carvalho *et al* (2015), Júnior *et al* (2016), Mesquita *et al* (2016), Souza (2017), Fernandes *et al* (2018), Leão *et al* (2018), e Bezerra *et al* (2018).

Brandtner e Bargagi (2009) aplicaram os questionários de ansiedade e depressão BAI e BDI, respectivamente, em 200 alunos de uma universidade privada do estado do Rio Grande do Sul. Os participantes possuíam idade entre 17 e 47 anos, com a predominância de participantes do sexo feminino, totalizando 73% da amostra, e foram divididos entre ingressantes e concluintes. Os cursos eram de Educação Física, Engenharia de Alimentos, Letras, Administração e Psicologia.

Os autores apresentam os resultados, para ambos os instrumentos, dispostos em mínimo, leve, moderado, grave e não avaliados; os valores obtidos consideram apenas 167 participantes para o BAI, pois 33 alunos (16,5%) não responderam o teste ou o responderam de forma incompleta. Para o BDI, esse número foi 182, pois 18 participantes (9%) não responderam ou não responderam completamente o questionário (BRANDTNER e BARGAGI, 2009).

O trabalho de Brandtner e Bargagi (2009) apresenta ansiedade mínima em 90 alunos (53,9%), leve em 44 (22%), moderada em 24 (12%) e ansiedade grave em 9 (4,5%). Os índices de depressão, por sua vez, apresentam-se mínimo em 123 participantes (61,5%), leve em 42 (21%), moderado em 16 (8%) e grave em 1 estudante (0,5%). Inferindo a média total de alunos com sintomas ansiosos, tem-se 38,5% dos alunos, o que corresponde à 77 do total de 167. Com sintomas depressivos, a média de alunos foi de 29,5%, totalizando 59 dos 182 analisados.

O estudo de Nogueira (2013) apresenta uma amostra de 20 universitários participantes realizada em uma instituição privada de Belo Horizonte. Houve predominância feminina, 85% dos participantes, e as idades flutuaram entre 18 e 56 anos. A autora aplicou o teste apenas para os alunos ingressantes, até o terceiro período dos cursos de Psicologia, Pedagogia, Direito, Jornalismo e Publicidade e Propaganda.

A pesquisa aponta, para o BDI, que 9 participantes apresentaram resultado mínimo no teste de depressão, 9 apresentaram sintomas leves, dois apresentaram sintomas moderados e nenhum com sintomas graves do transtorno. Totaliza-se, então, 11 (55%) alunos com presença de sintomas de depressão (NOGUEIRA, 2013).

A respeito dos resultados do BAI, 6 alunos obtiveram pontuação mínima, 6 leve, 7 moderada e 1 grave. Com tal, conclui-se 95% dos alunos apresentaram sintomas ansiosos, e 40% deles apresentaram sintomas moderados e graves (NOGUEIRA, 2013).

A pesquisa de Padovani *et al* (2014) foi realizada após a coleta de informações de um banco de dados de seis instituições, 3 delas sendo particulares e 3 públicas. As localidades foram: 4 em São Paulo, 2 públicas e 2 particulares; uma pública do Rio de Janeiro e uma particular de Pernambuco.

Embora tenham usado o BAI, o resultado apresentado encontra-se somado com o resultado obtido de outro instrumento, o que compromete seu resultado. O BDI, por outro lado, fora utilizado sozinho a fim de medir os sintomas depressivos apresentados pelos alunos. Participaram da amostra 689 alunos (PADOVANI *et al*, 2014).

O resultado da pesquisa foi de 7,26%, o que corresponde a 50 participantes, que apresentam algum sintoma depressivo (Padovani *et al*, 2014). A pesquisa, porém, não distingue os valores entre sintomas mínimo, leve, moderado e grave, apresentando apenas o resultado final.

Carvalho *et al* (2015) realizaram sua pesquisa no estado do Paraná, não citando ser uma instituição privada ou pública. A amostra conta com 1112 participantes, com idade entre 18 e 29 anos, apresentando predominância do sexo feminino. As áreas do conhecimento dos participantes eram Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Biológicas e da Saúde, e Ciências Exatas, Tecnológicas e Agrárias e foram separados entre ingressantes e concluintes.

A amostra foi realizada apenas com o BAI e encontrou resultado do índice de ansiedade médio, 64,65%, e ansiedade alto, 5,48%, totalizando 70,13% dos participantes (Carvalho *et al*, 2015). A pesquisa não apresenta o resultado distribuído entre sintomas mínimo, leve, moderado e grave.

Júnior *et al* (2016) fizeram uma pesquisa no estado de Alagoas com 100 estudantes, de 16 a 50 anos e com predomínio do sexo feminino, dos cursos da área da saúde (enfermagem, psicologia e medicina). O estudo foi feito usando apenas o BAI.

Os resultados obtidos foram separados em mínimo, leve, moderado e grave, sendo, respectivamente, 36%, 37%, 16% e 11%, com média de 64% dos participantes apresentando sintomas ansiosos (Júnior *et al*, 2016). A pesquisa não mostra o número bruto de alunos para cada percentual.

O artigo elaborado por Mesquita *et al* (2016) foi realizado em uma instituição federal do estado de Mato Grosso, onde 251 estudantes, com predominância feminina, dos cursos da área da saúde, como enfermagem, educação física, biomedicina e farmácia, e visava encontrar o percentual de alunos que apresentavam sintomas depres-

sivos. As idades abrangidas pela pesquisa foram entre 18 e 43 anos e utilizaram-se do instrumento BDI para a realização da pesquisa.

A amostra aponta que 41% dos participantes apresentam algum sintoma depressivo, sendo 28% dos alunos com sintomas leves, 10% com sintomas moderados e 3% com sintomas graves (MESQUITA *et al*, 2016).

A dissertação de Souza (2017) foi elaborada em uma instituição federal do estado de Minas Gerais e, para a coleta de dados, o instrumento BAI foi utilizado. Para a composição da amostra, 384 participantes voluntários aceitaram participar, tendo predominância de mulheres. Os estudantes eram das áreas de Ciências Humanas, da Saúde, Exatas e Naturais.

Os resultados foram dispostos entre sintomas mínimo, leve, moderado e grave. Da amostragem total, 29,6% (96 participantes) apresentaram sintomas mínimos; 23,5% (76 participantes) apresentaram sintomas leves; 26,5% (86 participantes) sintomas moderados; e 20,4% (66 participantes) sintomas graves. Conclui-se que 70,4% dos participantes apresentaram sintomas ansiosos (SOUZA, 2017).

O estudo realizado por Fernandes *et al* (2018) aconteceu no estado do Piauí, em uma instituição pública. Compuseram a amostra 205 alunos, entre 18 e 50 anos e do curso de enfermagem, sendo maioria dos participantes do sexo feminino. Foram aplicados os instrumentos de BAI e BDI.

Os resultados da pesquisa para ansiedade usando o BAI ficou distribuída em 76 estudantes que apresentavam sintomas mínimos, 62 estudantes (30,2%) leve, 44 estudantes (21,5%) moderado e 23 (11,2%) grave, totalizando 62,9% dos alunos com a presença de sintomas ansiosos (FERNANDES *et al*, 2018).

Já os resultados do BDI, 143 participantes (69,8%) apresentaram sintomas mínimos para depressão, 40 (19,5%) apresentaram sintomas leves, 14 (6,8%) moderados e apenas 8 alunos apresentaram sintomas depressivos graves, inferindo a média de 30,2% de estudantes a apresentar sintomas depressivos (FERNANDES *et al*, 2014).

Bezerra *et al* (2018) realizaram sua pesquisa em 3 instituições de ensino superior no estado da Bahia. No total, 166 alunos do curso de psicologia foram analisados, com idades entre 17 e 57 anos, com predominância de participantes do sexo feminino. Os participantes foram separados entre ingressantes e concluintes, sendo aqueles considerados até o 5º período, e estes do 6º adiante. Para chegar ao resultado, utilizaram a escala BDI para encontrar os índices de depressão nos universitários.

Os resultados obtidos no BDI separam os valores em sintomas mínimos, com 92 (56%) alunos, sintomas leves, com 30 (18%) alunos, sintomas moderados, com 25

(15%) dos alunos, sintomas graves, com 16 (9%) alunos. A média de participantes que apresentam sintomas depressivos foi de 42% (BEZERRA *et al*, 2018).

E, finalmente, Leão *et al* (2018) apresentam uma pesquisa realizada no estado do Ceará, com 476 participantes. Houve predomínio do sexo feminino, e a amostra incluía pessoas com idades entre 18 e 59 anos. Os cursos dos quais os participantes pertenciam eram os de biomedicina, enfermagem, fisioterapia, medicina e odontologia e foram aplicados os BAI e o BDI nas turmas de primeiro ano de curso.

Obtiveram 28,6% de presença de sintomas depressivos, onde 103 (75,8%) dos participantes apresentavam sintomas leves, 32 (23,5%) apresentavam sintomas moderados e 1 (0,7%) estudante apresentou sintomas graves. (Leão *et al*, 2018). A pesquisa não aponta o número de estudantes cujo sintomas foram mínimos, pois considera como ausentes.

Quanto ao resultado do BAI, encontraram a presença de sintomas ansiosos em 36,1% dos alunos, onde 62,2% dos alunos possuíam sintomas leves, 27,9% possuíam sintomas moderados e 9,9% sintomas graves (Leão *et al*, 2018). A pesquisa não aponta o valor bruto de estudantes que apresentam tais sintomáticas, tampouco considera aqueles que obtiveram nível mínimo como possuidores dos sintomas ansiosos.

Os dados analisados podem ser ilustrados de forma a se comparar a região, o número de amostra, a caracterização de cada pesquisa, de forma a descrever os participantes e alguns critérios inclusivos e exclusivos de cada pesquisa, e os índices encontrados na aplicação dos instrumentos BAI e BDI, nessa ordem (tabela 1). Os índices estão apresentados da forma como foram mostradas na própria literatura.

Autores	Ano	Região	Amostra	Caracterização da amostra	Índice de Ansiedade (BAI)	Índice de Depressão (BDI)
Brandtner e Bardagi	2009	Sul	BAI e BDI: 200	- Mulheres: 73% - Homens: 27% - Idade entre 17 e 47 anos - Ed. Física; Letras, Engenharia de Alimentos; Psicologia; Administração	38,5% Mínimo: 53,90% (n = 90) Leve: 22% (n = 44) Moderado: 12% (n = 24) Grave: 4,50% (n = 9) Não avaliados: 16,5% (n = 33)	29,5% Mínimo: 61,5% (n = 123) Leve: 21% (n = 42) Moderado: 8% (n = 16) Grave: 0,5% (n = 1) Não avaliados: 9% (n = 18)
Nogueira	2013	Sudeste	BAI e BDI: 20	- Mulheres: 85% - Homens: 15% - Idade entre 18 e 39+ - Psicologia; Direito; Pedagogia; Publicidade; Jornalismo	95% Mínimo: n = 6 Leve: n = 6 Moderada: n = 7 Grave: n = 1	55% Mínimo: n = 9 Leve: n = 9 Moderado: n = 2 Grave: n = 0

Padovani <i>et al</i>	2014	Sudeste e Nordeste	BAI: 709 BDI: 689	- BAI Mulheres: 45,13% Homens: 54,87% - BDI Mulheres: 55,22% Homens: 44,78% - Área de Humanas; Biológicas; Saúde; Sociais	n/a	Moderado + grave: 7,26% (n=50)
Carvalho <i>et al</i>	2015	Sul	BAI: 1.112	- Mulheres: n = 817 - Homens: n = 295 - Idade entre 18 e 29 anos - Ciências Humanas; Sociais Aplicadas; Biológicas; Saúde; Exatas; Tecnológicas; Agrárias	70,13% Ansiedade média: 64,64% Ansiedade alta: 5,48%	n/a
Júnior <i>et al</i>	2016	Nordeste	BAI: 100	- Mulheres: 75% - Homens: 25% - Idade entre 16 e 50 anos - Enfermagem; Psicologia; Medicina	64% Mínimo: 36% Leve: 37% Moderado: 16% Grave: 11%	n/a
Mesquita <i>et al</i>	2016	Centro-Oeste	BDI: 251	- Mulheres: 71% - Idade entre 18 e 43 anos; - Área da Saúde: Enfermagem, Biomedicina, Farmácia e Educação Física	n/a	41% Leve: 28% Moderado: 10% Grave: 3%
Souza	2017	Centro-Oeste	BAI: 384	- Mulheres: 74% - Homens: 26% - Idade entre 18 e 43 anos - Ciências Humanas; Ciências da Saúde; Ciências Exatas; Ciências Naturais	70,4% Mínimo: 29,6% (n = 96) Leve: 23,5% (n = 76) Moderado: 26,6% (n = 86) Grave: 20,4% (n = 66)	n/a
Leão <i>et al</i>	2018	Nordeste	BAI e BDI: 476	- Mulheres: 71,6% - Idade entre 18 e 59 anos - Biomedicina; Enfermagem; Fisioterapia; Medicina; Odontologia	36,1% Leve: 62,2% (n = 107) Moderado: 27,9% (n = 48) Grave: 9,9% (n = 17)	28,6% Leve: 75% (n = 103) Moderado: 23,5% (n = 32) Grave: 0,7% (n = 1)
Fernandes <i>et al</i>	2018	Nordeste	BAI e BDI: 205	- Mulheres: 81,5% - Idade entre 18 e 50 anos	62,9% Mínimo: n = 76 Leve: 30,2% (n = 62) Moderado: 21,5% (n = 44) Grave: 11,2% (n = 23)	30,2% Mínimo: n = 143 Leve: n = 40 Moderado: n = 14 Grave: n = 8
Bezerra <i>et al</i>	2018	Nordeste	BDI: 166	- Mulher: n = 126 - Homem: n = 40 - Idade entre 17 e 57 anos - Psicologia	n/a	42% Mínimo: 56% (n=92) Leve: 18% (n=30) Moderado: 15% (n=25) Grave: 9% (n=16)

Tabela 1. Autoria própria.

Entre as publicações investigadas, a média de ansiedade encontrada nas pesquisas foi maior que a média de depressão obtidas nas mesmas, o que denota uma prevalência dos sintomas ansiosos sobre os sintomas depressivos entre universitários bra-

sileiros nos últimos 10 anos. As médias mínimas do BDI e BAI foram, respectivamente, 7,26% e 36,1%; já as médias máximas foram de 55% para o BDI e 95% para o BAI.

Nogueira apresentou a maior média de ansiedade e depressão, sendo de 95% e 55%, respectivamente. Apesar de possuir uma amostragem pequena, de apenas 20 participantes, metade dos estudantes analisados eram do curso de psicologia. Os outros participantes eram de cursos variados, sem prevalência significativa de algum outro curso.

O curso de Psicologia demonstra níveis altos de ansiedade e depressão, como citam Lantyer *et al* (2016) e Brandtner e Bargagi (2009) em suas pesquisas. Sobre o tópico, a pesquisa de Bezerra *et al* (2018), demonstrou que os índices de sintomas ansiosos em estudantes de psicologias são realmente maiores do que de outros cursos e a população geral e, dentre as pesquisas analisadas, foi o trabalho que apresentou maior taxa de depressão grave, 9% (n = 16) de uma amostra de 166 estudantes de Psicologia, mesmo sendo a pesquisa de Leão *et al* (2018) a pesquisa, utilizando o BDI, com maior número de participantes (n=476).

As mulheres possuem maior prevalência nas amostras, além de apresentar médias maiores do que a dos homens para ansiedade e depressão, fato esse que se repete em outras pesquisas, como as de Coelho *et al*, 2010; Oliveira *et al*, 2016; Medeiros *et al*, 2017; Ferreira *et al*, 2018. Tal fator pode estar relacionado com o desenvolvimento fisiológico da mulher, como a puberdade, ou com fatores relacionados às disfunções hormonais, onde o estrógeno e a progesterona sofrem uma queda (LANTYER *et al*, 2016).

Ramos *et al* (2018), entre os anos de 2015 e 2017, desenvolveram um Projeto de Extensão que visava ações de apoio psicológico para graduandos da Universidade Federal do Espírito Santo. O projeto era aberto e não tinha exigência em relação ao perfil dos participantes e de 217 estudantes atendidos por ele, 68,7% (n = 149) eram do sexo feminino.

A pesquisa de Reis *et al* (2017), utilizando outro instrumento de avaliação psicológica de ansiedade (IDATE), demonstrou que o índice de ansiedade-traço está correlacionado negativamente com o período cursado pelo participante. De acordo com o autor, os pensamentos de incerteza acerca do futuro é parte intrínseca da ansiedade, e por isso, espera-se que com o decorrer do curso o estudante reduza esses pensamentos.

Os trabalhos apresentam proximidade quanto à idade dos participantes. Os estudantes mais novos, com 16 anos, são os participantes da pesquisa de Júnior *et al* (2016), e os participantes mais velhos, com 59 anos, são os participantes da pesquisa de Leão *et al* (2018). Os trabalhos de Brandtner e Bargagi (2009), Nogueira (2013), Júnior *et*

al (2016), Souza (2017) e Bezerra *et al* (2018) não usaram a idade como critério inclusivo, abrangendo a pesquisa para menores de 18 anos, como no caso de Brandtner e Bargagi (2009), Júnior *et al* (2016) e Bezerra *et al* (2018).

Já nos estudos de Carvalho *et al* (2015), Mesquita (2016), Leão *et al* (2018) e Fernandes *et al* (2018), a idade foi um quesito excludente, não podendo participar os alunos que fossem menores do que 18 anos. A pesquisa de Padovani *et al* (2014) não apresenta a idade dos participantes, nem em critérios de inclusão e exclusão.

Os estudos apresentam diferenciação também entre alunos ingressantes e concluintes. Brandtner e Bargagi (2009) apresentaram índices maiores para sintomas depressivos entre os ingressantes (10,2%). Os sintomas ansiosos foram maiores entre os concluintes (10,9%). Os autores indicam que a entrada na universidade pode ser um período de maior vulnerabilidade para o jovem ingressante, o que pode ocasionar os sintomas depressivos.

Carvalho *et al* (2015) trazem que os sintomas de ansiedade são mais presentes em alunos concluintes, em especial àqueles da área da saúde. Relacionam tal fator com a própria área de conhecimento, que pode gerar uma maior preocupação por parte dos universitários.

No que tange à região onde ocorreram as pesquisas, o Nordeste se destaca, apresentando 5 trabalhos. Sudeste, Sul e Centro-Oeste, cada um com 2 pesquisas. O estudo de Padovani *et al* (2014) conta com dados de duas regiões do Brasil, Nordeste e Sudeste, por ter sido um estudo que revisou as informações mantidas em um banco de dados. Os trabalhos encontrados, inclusive na literatura, mostram um predomínio na área de saúde, seguida da área de humanas.

Dos artigos compilados para o estudo do presente artigo, 3 deles utilizaram apenas o instrumento BAI, para avaliar a ansiedade dos universitários; 3 utilizaram apenas o instrumento BDI, a fim de verificar a presença de sintomas de depressão entre os estudantes do ensino superior; e 4 fizeram o uso de ambos os instrumentos, BAI e BDI, o que totaliza 10 artigos utilizados.

Alguns autores utilizaram outros instrumentos além do BAI e BDI, como o teste de Pfister (Nogueira, 2013), ISSL (Padovani *et al*, 2014; Souza, 2017), MBI-SS (Padovani *et al*, 2014), IDATE (Padovani *et al*, 2014; Bezerra *et al*, 2018) e o questionário sociodemográfico (Júnior *et al*, 2016; Souza, 2017; Leão *et al*, 2018). Houveram instrumentos para além destes citados, usados em conjunto com o BAI, BDI ou ambos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Inventário de Ansiedade Beck (BAI) e o Inventário de Depressão Beck (BDI) foram considerados desfavoráveis pelo Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI). A organização do Conselho Federal de Psicologia (CFP) é responsável por delimitar os testes de uso exclusivo do psicólogo e quais são considerados favoráveis, ou seja, os que apresentam os quesitos psicométricos coerentes e plausíveis de uso pelos profissionais.

Os estudos de normatização das escalas Beck – Inventário de Ansiedade Beck (BAI), Inventário de Depressão Beck (BDI), Escala de Ideação Suicida (BSI) e Escala de Desesperança Beck (BHS) – venceram em abril de 2018, o que torna seu uso proibido para análise de presença de sintomas ansiosos, depressivos, pensamentos de desesperança e ideação suicida.

As pesquisas utilizando os instrumentos BAI e BDI foram realizados antes de abril de 2018, o que as torna válidas em seus momentos de aplicação. Por terem sido classificados como desfavoráveis, só podem voltar a ser utilizados se a realização de novos testes que repliquem o estudo de normatização dos instrumentos passar pelo sistema e voltar a ser considerado favorável.

As pesquisas apontaram que as mulheres apresentam médias maiores que os índices do sexo masculino. Tal fato pode ser justificado pela socialização da mulher, que enfrenta obstáculos ingressando nas instituições superiores, para sua emancipação social e econômica. Por tal, enfrentam maiores divergências do que os indivíduos do sexo masculino, o que pode corroborar com o maior índice desses transtornos mentais (MEDEIROS e BITTENCOURT, 2017).

Pesquisas internacionais apresentam índices semelhantes, como uma pesquisa realizada na Grã-Bretanha com alunos do curso de medicina. O estudo revelou médias maiores para sintomas ansiosos em mulheres do que em homens em um período de 5 anos (Lantyer *et al*, 2016). Em uma pesquisa feita em Portugal, as médias de ansiedade e depressão indicam que as mulheres sofrem mais, com 4,48% das 317 mulheres pesquisadas apresentando sintomas ansiosos, e 5,19% com sintomas depressivos (ANTUNES, 2015).

No Chile, as médias de sintomas ansiosos mostram que as mulheres são mais acometidas do que os homens, dado que se repete também na Turquia, em regiões asiáticas e africanas (CARVALHO *et al*, 2015).

Contudo, outra pesquisa mais recente realizada em Portugal apresentou médias maiores para sintomas depressivos em indivíduos do sexo masculino, com 13,61%,

enquanto as mulheres apresentaram o índice de 8,75%. As médias de sintomas ansiosos não apresentaram diferenças significativas entre os sexos. (VIZZOTO *et al*, 2017).

Os trabalhos apontam para uma média maior de ansiedade entre os alunos concluintes (Brandtner e Bargagi, 2009; Carvalho *et al*, 2015) e índices maiores de depressão em ingressantes (Brandtner e Bargagi, 2009). Alunos das áreas de saúde e ciências da natureza apresentaram maiores índices de ansiedade se comparados com os de outras áreas (CARVALHO *et al*, 2015; SOUZA, 2017; LEÃO *et al*, 2018).

Estudos realizados na China e na Malásia coincidem com os valores encontrados em estudos no Brasil, em que os sintomas depressivos são mais prevalentes em estudantes concluintes do que em alunos ingressantes (Shamsuddin *et al*, 2013; Camargo *et al*, 2014; Güneş e Arslantaş, 2017 *apud* Fernandes *et al*, 2018). Um estudo na Índia mostra dados controversos, apresentando maiores médias dos sintomas depressivos em alunos ingressantes (CHATTERJEE *et al*, 2014 *apud* FERNANDES *et al*, 2018).

Ibrahim *et al* (2013 *apud* Fernandes *et al*, 2018) apresentam que o índice médio dos sintomas depressivos em universitários é de 30%, enquanto que na população geral, isto é, na população não-universitária, essa média é de 9%.

O presente estudo buscou apresentar e discorrer sobre os índices de ansiedade e depressão em universitários, coletados pelos instrumentos BAI e BDI na última década, esperando encontrar médias significativas que apontem para a presença de tais transtornos nos estudantes do ensino superior, devido a sua recorrência e importância.

Ao comprovar que, nos últimos 10 anos, pesquisas quantitativas realizadas com universitários apresentam números significativos, a hipótese do artigo foi confirmada. Sintomas de ansiedade e depressão estão presentes nos universitários brasileiros.

Em algumas faculdades, projetos de extensão estão sendo desenvolvidos e realizados como método de intervenção e prevenção para a presença dos sintomas ansiosos e depressivos em universitários por alunos do curso de graduação em Psicologia. A pesquisa de Ramos *et al* (2018) mostra os resultados de seu projeto, que conseguiu auxiliar os graduandos a superarem as dificuldades ocasionadas pelos sintomas ansiosos e depressivos, além de ter contribuído para o enriquecimento da atuação dos formandos em Psicologia.

Uma outra proposta para a prevenção do aparecimento dos sintomas ansiosos e depressivos, é a preparação dos indivíduos na transição da escola para o ensino superior foi apontada, pelos próprios alunos da instituição, como um fator de auxílio no enfrentamento do período universitário. Tal preparação pode se dar através de pa-

lestras ou feira das profissões, por exemplo. O acolhimento por parte da universidade também se mostra bastante relevante, como traz Oliveira *et al* (2016).

O Nordeste apresenta o maior número de pesquisas quantitativas coletadas sobre o tema, com o total de 5 estudos. Nenhuma pesquisa, contudo, fora encontrada na região Norte do país. Mais pesquisas sobre o tema tornam-se relevantes, então, na região, para tornar conhecido a situação emocional dos estudantes nortistas.

O presente estudo apresenta como limitação fatores importantes, como a escolha de um único instrumento e o corte temporal. A escolha dos instrumentos BAI e BDI deu-se mediante a ocorrência de seu uso, sendo o instrumento mais escolhido entre os pesquisadores. Outras pesquisas com instrumentos distintos mostram níveis semelhantes.

REFERÊNCIAS

Almeida, B. R., Teixeira, M. O. **Bem-estar e adaptabilidade de carreira na adaptação ao ensino superior**. 2018. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v19n1/04.pdf>>. Acesso em: 21/08/2019, 11:39:04.

Ambiel, R. A. M., Santos, A. A. A., Dalbosco, S. N. P. **Motivos para evasão, vivências acadêmicas e adaptabilidade de carreira em universitários**. 2016. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psico/v47n4/05.pdf>>. Acesso em: 09/10/2019, 13:57:08.

American Psychiatric Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM**. 2013. Artmed, Porto Alegre.

Antunes, A. B. V. **Estilos de vida, stress, ansiedade, depressão e adaptação acadêmica em alunos universitários de 1º ano**. 2015. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/7225/tese_final_REVISAO.pdf?sequence=1>. Acesso em: 08/03/2019; 13:44:18.

Baptista, M. N., Carneiro, A. M. **Validade da escala de depressão: relação com ansiedade e stress laboral**. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v28n3/a06v28n3.pdf>>. Acesso em: 28/03/2019, 12:56:29.

Bezerra, M. L. O., Siquara, G. M., Abreu, J. N. S. **Relação entre pensamentos ruminativos e índices de ansiedade e depressão em estudantes de psicologia**. 2018. Disponível em: <<https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/1906/1828>>. Acesso em: 23/03/2019, 13:43:54.

Bolsoni-Silva, A. T., Guerra, B. T. **O impacto da depressão para as interações sociais de universitários**. 2014. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v14n2/v14n2a04.pdf>>. Acesso em: 24/07/2019, 11:27:32.

Brandtner, M., Bardagi, M. **Sintomatologia de depressão e ansiedade em estudantes de uma universidade privada do Rio Grande do Sul.** 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v2n2/v2n2a04.pdf>>. Acesso em: 23/06/2019, 18:38:45.

Carlotto, R. C., Teixeira, M, A, P., Dias, A, C, G. **Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários.** 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141382712015000300421&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 01/09/2019, 11:20:43.

Carmo, J. S., Simionato, A. M. **Reversão de ansiedade à matemática: alguns dados da literatura.** 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v17n2/v17n2a14>>. Acesso em: 08/09/2019, 14:48:57.

Carvalho, E. A., Bertolini, S. M. M. G., Milani, R. G., Martins, M. C. **Índice de ansiedade em universitários ingressantes e concluintes de uma instituição de ensino superior.** 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/283804268_Indice_de_ansiedade_em_universitarios_ingressantes_e_concluintes_de_uma_instituicao_de_ensino_superiorAnxiety_scores_in_university_entering_and_graduating_students_from_a_higher_education_institution>. Acesso em: 27/10/2019, 10:28:23.

Coelho, A. T., Lorenzini, L. M., Suda, E. Y., Rossini, S., Reimão, R. **Qualidade de sono, depressão e ansiedade em universitários dos últimos semestres de cursos da área da saúde.** 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Rubens_Reimao/publication/236943130_Sleep_quality_depression_and_anxiety_in_college_students_of_last_semesters_in_health_areas_courses/links/0deec51a4a98ad9d76000000.pdf>. Acesso em: 27/10/2019, 11:04:36.

Cunha, J. A. **Manual da versão em português das Escalas de Beck.** 2001. Casa do Psicólogo. São Paulo.

Fernandes, M. A., Vieira, F. E., R., Silva, J. S., Avelino, F. V. S. D., Santos, J. D. M. **Prevalência de sintomas ansiosos e depressivos em universitários de uma instituição pública.** 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v71s5/pt_0034-7167-reben-71-s5-2169.pdf>. Acesso em: 27/03/2019, 15:04:25.

Ferreira, B. C., Silva, S. M., Costa, B. V. **Verificação de ansiedade em Acadêmicos dos cursos de saúde de uma Universidade Privada da Zona da Mata mineira.** 2019. Disponível em: <<http://revista.srvroot.com/linkscienceplace/index.php/linkscienceplace/article/view/695/403>>. Acesso em: 14/11/2019, 13:09:17.

Gil, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 2008. 4ª edição. Atlas. São Paulo.

Gorestein, C., Andrade, L. **Inventário de depressão de Beck: propriedades psicométricas da versão em português.** 1998. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/0ea5/a27feca50ce7c856611d44ef6dfed53d9fde.pdf?_

ga=2.257278603.1624144430.1573740164-137059470.1573740164>. Acesso em: 14/11/2019, 10:43:23

Júnior, G. A.; Gaya, C. M. **Implicações do uso de álcool, tabaco e outras drogas na vida do universitário**. 2017. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/408/40842428009.pdf>>. Acesso em: 13/09/2019, 13:54:07.

Júnior, J. A. S., Lima, D. V. B., Tenório, S. B., Lopes, A. P., Fermoseli, A. F. O. **Relação entre traços de personalidade e ansiedade em estudantes universitários**. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/saude/article/view/2835/pdf_22>. Acesso em: 27/05/2019, 14:22:43.

Lameu, J. N., Salazar, T. L., Souza, W. F. **Prevalência de sintomas de stress entre graduandos de uma universidade pública**. 2016. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n42/n42a02.pdf>>. Acesso em: 14/10/2019, 10:45:59.

Lantyer, A. S., Varanda, C. C., Souza, F. G., Padovani, R. C., Viana, M. B. **Ansiedade e qualidade de vida entre universitários ingressantes: avaliação e intervenção**. 2016. Disponível em: <<http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/view/880/476>>. Acesso em: 23/03/2019, 18:44:23.

Leão, A. M., Gomes, I. P., Ferreira, M. J. M., Cavalcanti, L. P. G. **Prevalência e fatores associados à depressão e ansiedade entre estudantes universitários da área da saúde em grande centro urbano do Nordeste do Brasil**. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v42n4/1981-5271-rbem-42-4-0055.pdf>>. Acesso em: 21/08/2019, 17:11:10.

Medeiros, P. P., Bittencourt, F. O. **Fatores associados à Ansiedade em Estudantes de uma Faculdade Particular**. 2017. Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/594/855>>. Acesso em: 14/11/2019, 12:12:05.

Mendes, E. D., Viana, T. C., Bara, O. **Melancolia e Depressão: um estudo psicanalítico**. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v30n4/v30n4a07.pdf>>. Acesso em: 02/09/2019, 17:12:13.

Mesquita, A. M., Lemes, A. G., Carrijo, M. V. N., Moura, A. A. M., Couto, D. S., Rocha, E. M., Volpato, R. J. **Depressão entre estudantes de curso da área da saúde de uma universidade em Mato Grosso**. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/jhnpeps/article/view/1433/1503>>. Acesso em: 14/11/2019, 09:34:22

Motta, P. R. **Ansiedade e medo na empresa: percepção de risco das decisões gerenciais**. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpbg/v11n2-3/v11n2-3a03.pdf>>. Acesso em: 08/10/2019, 14:53:48.

Nagai, N. P.; Cardoso, A. L., J. **A evasão universitária: uma análise além dos números.** 2017. Disponível em: <<http://univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/view/1271/1133>>. Acesso em: 13/09/2019, 15:42:05.

Nogueira, T. G. **O teste de Pfister na avaliação de depressão e ansiedade em universitários: evidências preliminares.** 2013. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v63n138/v63n138a03.pdf>>. Acesso em: 12/11/2019, 20:12:56.

Oliveira, A. L.; Freitas, M. E. **Relações interculturais na vida universitária: experiências de mobilidade internacional de docentes e discentes.** 2017. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/21568/S1413-24782017000300774.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 13/09/2019, 14:22:10.

Oliveira, C. T., Santos, A. S., Dias, A. C. **Expectativas de universitários sobre a universidade: sugestões para facilitar a adaptação acadêmica.** 2016. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/163641>>. Acesso em: 17/11/2019, 17:53:29.

Oliveira, G. S., Rocha, C. A., Santos, B. E.F., Sena, I. S., Fávoro, L., Guerreiro, M. C. **Prevalência e fatores associados à depressão em estudantes de medicina da Universidade Federal do Amapá.** 2016. Disponível em: <<https://bdtd.ucb.br/index.php/rmsbr/article/view/7359/4892>>. Acesso em: 14/11/2019, 12:55:10.

Padovani, R. C., Neufeld, C. B., Maltoni, J., Barbosa, L. N. F., Souza, W. F., Cavalcanti, H. A. F., Laneu, J. N. **Vulnerabilidade e bem-estar psicológicos do estudante universitário.** 2014. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v10n1/v10n1a02.pdf>>. Acesso em: 21/05/2019, 12:54:56.

Porto, A. M. S., Soares, A. B. **Expectativas e adaptação acadêmica em estudantes universitários.** 2016. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v19n1/v19n1a11.pdf>>. Acesso em: 30/08/2019, 22:45:09.

Ramos, F. P., Jardim, A. P., Gomes, A. C. P., Lucas, J. N. **Desafios na trajetória acadêmica e apoio psicológico ao estudante universitário: contribuições de dois projetos de extensão.** 2018. Disponível em: <[http://www.periodicos.ufes.br/?journal=gua-ra&page=article&op=view&path\[\]=15783](http://www.periodicos.ufes.br/?journal=gua-ra&page=article&op=view&path[]=15783)>. Acesso em: 22/03/2019, 15:42:52.

Reis, C. F., Miranda, G. J., Freitas, S. C. **Ansiedade e desempenho acadêmico: um estudo com alunos de ciências contábeis.** 2017. Disponível em: <<http://asaa.anpcont.org.br/index.php/asaa/article/view/356/194>>. Acesso em: 18/03/2019, 10:03:34.

Santos, A. S., Oliveira, A. T., Dias, A. C., G. **Características das relações dos universitários e seus pares: implicações na adaptação acadêmica.** 2015. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/163627/001024648.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 11/09/2019, 13:30:25.

Santos, D, A, S.; Azevedo, C, A.; Soares, J, F, S. **Reflexões sobre a saúde docente no contexto de mercantilização do ensino superior**. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2105/1383>>. Acesso em: 13/09/2019, 12:56:45.

Silva, A. M. S. **Fatores associados a incidência de depressão e ansiedade em estudantes universitários do curso de educação física**. 2018. Disponível em: <http://bdm.ufpa.br/jspui/bitstream/prefix/812/1/TCC_FatoresAssociadosIncidencia.pdf>. Acesso em: 08/03/2019; 16:48:33.

Silva, A. T. B.; Guerra, B. T. **O impacto da depressão para as interações sociais de universitários**. 2014. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/12649/9823>>. Acesso em: 30/08/2019, 15:19:28.

Soares, A, B., Del Prette, Z, A, P. **Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos construtos**. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v33n2/v33n2a01.pdf>>. Acesso em: 03/09/2019, 09:55:12.

Souza, D. C. **Condições emocionais de estudantes universitários: estresse, depressão, ansiedade, solidão e suporte social**. 2017. Disponível em: <<http://bdtd.uftm.edu.br/bitstream/tede/507/5/Dissert%20Deise%20C%20Souza.pdf>>. Acesso em: 21/02/2019, 15:22:29.

Tomás, R. A., Ferreira, J. A., Araújo, A. M., Almeida, L. S. **Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: o contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional**. 2014. Disponível em: <<https://impactum-journals.uc.pt/rppe-dagogia/article/view/2323/1521>>. Acesso em: 13/07/2019, 15:09:13.

Vizzoto, M. M., Jesus, S. N., Martins, A. C. **Saudades de casa: indicativos de depressão, ansiedade, qualidade de vida e adaptação de estudantes universitários**. 2017. Disponível em: <<http://www.gpec.ucdb.br/pssa/index.php/pssa/article/view/469/pdf>>. Acesso em: 25/03/2019, 13:34:26.

World Health Organization, **Depression and other common mental disorders**. 2017. Disponível em: <<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/254610/WHO-MSD-MER-2017.2-eng.pdf>>. Acesso em: 20/07/2019, 16:54:12.

World Health Organization. **OMS registra aumento de casos de depressão em todo o mundo; no Brasil são 11,5 milhões de pessoas**. 2017. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/oms-registra-aumento-de-casos-de-depressao-em-todo-o-mundo-no-brasil-sao-115-milhoes-de-pessoas/>>. Acesso em: 27/10/2019, 14:10:18.

Zampieri, R. C. **Manifestações psicossomáticas em universitários portugueses, a partir da identificação de sintomas de ansiedade, depressão e stress**. 2013. Disponível em: <<http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1324/1/Renata%20Cambiano%20Zampieri.pdf>>. Acesso em: 08/10/2019, 16:25:43.

CAPÍTULO 3

O DIREITO INTERNACIONAL E A TRANSNACIONALIZAÇÃO

THE INTERNATIONAL LAW AND THE TRANSNATIONALIZATION

Juliana Moura dos Santos¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558893103.3

¹ Mestranda em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco. Graduada em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco. juliana.mourasantos@ufpe.br

RESUMO

As relações jurídicas internacionais, principalmente no que concerne à solução de conflitos, estão adquirindo novo panorama ante as transformações sem precedentes nos quadros clássicos das teorias jurídicas. A globalização da economia e o desenvolvimento da tecnologia da informação e da comunicação e a expansão do comércio internacional produziram um impacto sem precedentes sobre os sistemas jurídicos tradicionalmente concebidos. Assim, analisamos o processo de transnacionalização decorrente dos desafios da atividade jurisdicional, que precisa acompanhar os percursos de uma sociedade em rede, diferente do modelo tradicional de subordinação ao Estado, e se internacionalizar, ou seja, atuar na escala de um espaço-tempo mundial.

Palavras-chave: Direito Internacional. Comércio Internacional. Transnacionalização.

ABSTRACT

International legal relations, especially with regard to conflict resolution, are acquiring a new panorama in the face of unprecedented transformations in the classical frameworks of legal theories. The globalization of the economy and the development of information and communication technology and the expansion of international trade have had an unprecedented impact on traditionally conceived legal systems. Thus, we analyze the process of transnationalization arising from the challenges of jurisdictional activity, which needs to follow the paths of a network society, different from the traditional model of subordination to the State, and to internationalize, that is, to act on the scale of a global space-time.

Keywords: International Law. International Trade. Transnationalization.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, acompanhamos o aparecimento um novo contexto para as relações internacionais e a evolução de alguns conceitos clássicos, com a expansão do capitalismo, enfraquecimento da soberania dos Estados e a necessidade urgente de um ordenamento jurídico que acompanhe todas essas mudanças. A interação entre a economia e o direito promoveram o aumento e continuidade das operações comerciais pela introdução de instrumentos que lhe atribuíram eficiência, simultaneamente potencializando o desenvolvimento econômico e financeiro, fomentando uma sociedade global mais justa e equilibrada. Observamos que o Direito, sobretudo no âmbito internacional e em uma economia globalizada, não pode ser reduzido à leis locais, e sim adequar-se a presença da pluralidade de fontes normativas.

As relações comerciais internacionais têm se desenvolvido com meios próprios aplicando técnicas negociais bastante diversas daquelas que ocorriam nos séculos passados. Juntamente com essas novas formas de se relacionar, esses novos sujeitos instituem mecanismos específicos para solucionar os conflitos que advém dessas relações.

No contexto atual as relações jurídicas e seus reflexos não podem ser mais observados de forma isolada, isso porque as mudanças que acontecem na esfera internacional têm efeitos sentidos em âmbito interno da mesma forma que ações internas influem a realidade internacional.

Os desafios com que o direito se depara, em uma época em que as relações comerciais extrapolam as fronteiras territoriais do Estado soberano, deixam evidenciado que o Direito Internacional Privado por si só não atende às novas demandas, tampouco quando atua apenas como uma categoria normativa tradicional, enquanto o uso de instrumentos alternativos cada vez mais substitui a atuação estatal na resolução dos litígios transfronteiriços no âmbito do comércio internacional.

Em se tratando de Direito Internacional, percebemos a evolução da ideia que centralizava o Estado-nação como detentor absoluto da soberania, que impunha a normas jurídicas emanadas sob seu poder e que exigia a sua anuência para liberar as atividades dentro de seu território, para o surgimento gradativo de um Direito Transnacional, com características bem distintas, composto de novos atores, sem liames com ordenamentos jurídicos locais, regendo relações pautadas em interesses recíprocos de intercâmbio constante, anulando distâncias e ruindo barreiras.

O Direito Transnacional passa a abranger todas as normas que regulam atos ou fatos que ultrapassam as fronteiras dos Estados, incluindo normas de direito público e privado, bem como outras novas, oriundas do próprio processo de evolução e que extrapolavam às antigas classificações. Observamos que a Transnacionalidade guarda correspondência com a ideia de transposição estatal, uma vez que os Estados-nação não conseguiram se manter independentes das interferências das novas relações de poder, bem como das influências sociais, políticas, econômicas e jurídicas dos novos atores que surgiram na comunidade internacional.

2 O ESTADO SUJEITO DAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS CLÁSSICAS

O estudo do Direito Internacional destaca que o Estado Moderno, figura de dominação política, não poderia manter-se como único sujeito internacional, uma vez que a sociedade internacional é diversificada um tanto que seus muitos membros se relacionam de diferentes formas e essas inter-relações diversificadas careciam de nor-

mas que atendessem aos interesses de todos os envolvidos. Esse fenômeno é parte do processo de globalização econômica na visão de Luiz Olavo Batista.¹

Os atores dessas relações começaram a compreender que ao utilizarem o Poder Judiciário local surgiam dificuldades como processos judiciais prolongados, problemas relativos à eleição de foro, conflitos de competência, interpretações dúbias sobre a lei aplicável e uma morosidade que não comporta as exigências de relações muito dinâmicas, como o comércio internacional.

Inferimos que o Direito Internacional clássico reconhecia apenas o Estado como sujeito internacional. No entanto, as mudanças ocorridas a partir do século XX inevitavelmente retiraram do Estado a posição central no cenário internacional, enfraquecendo sua soberania com o surgimento de outros sujeitos de direitos, que inovaram com propostas de caráter multilateral e alcance universal, fomentando o que viria a ser a comunidade internacional.

A professora Vera Thorstensen sintetiza:

O processo de globalização tem resultado em um aprofundamento da especialização internacional e na interpenetração das economias nacionais. Isto significa que os interesses econômicos das nações passaram a se interpenetrar, de modo a tornar sem significado a tradicional distinção entre instrumentos de política econômica doméstica e instrumentos de política econômica internacional. Assim, toda medida que tenha impacto na decisão de produção de bens ou serviços de uma empresa globalizada se tornou tema de interesse para o governo de outros países e para a comunidade internacional, tanto do lado do produtor quanto do lado do consumidor.²

Nesse contexto o Direito Internacional expande sua área de influência, principalmente pelo surgimento de novos sujeitos internacionais e seus novos domínios, dando lugar a interdependência entre os países, ante a tendência à internacionalização dos mercados, troca de recursos e escoamento da produção, tornando inevitável a cooperação dos Estados nesta intensa dinâmica.

2.1 A Relativização da Soberania do Estado e a transformação do Direito Internacional no Estado Moderno

O Estado Moderno, caracterizado como entidade política soberana que exerce jurisdição exclusiva sobre um território, encontrou entrave nas relações internacionais por essas serem constituídas por Estados soberanos e, por isso mesmo, juridicamente equivalentes. José Eduardo Faria, em seu estudo sobre os mercados transnacionais, indaga como podem os dogmas construídos em torno do princípio da soberania e do monismo jurídico fundados na lei fundamental e na hierarquia de normas captar o di-

1 BAPTISTA, Olavo. *A empresa transnacional e o Direito*. São Paulo: RT, 1987. p. 18

2 THORSTENSEN, Vera. *A OMC - Organização Mundial do Comércio e as negociações sobre comércio, meio ambiente e padrões sociais*. Revista Brasileira de Política Internacional. São Paulo, 1998p.32. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73291998000100004. Acesso em 09 out. 2021.

namismo e a interdependência existentes na economia globalizada e admite a existência de um pluralismo jurídico inerente aos mercados transnacionalizados.³

A norma de Direito Internacional Clássico então nasce através dos tratados internacionais, como o método que servirá de orientação para as questões relacionadas a estados soberanos. Os Tratados de Paz de Vestfália, que colocaram fim a Guerra dos Trinta Anos⁴, marcaram o surgimento da sociedade internacional moderna ao reconhecer a supremacia dos interesses do Estado em relação à religião e tornaram-se o marco inicial das relações internacionais. Já nesse primeiro momento podemos observar como os tratados internacionais vinculam formalmente os Estados através de um único instrumento, dando origem a uma norma internacional. A partir daí formaram-se sistemas e regimes jurídicos que se constituíram às margens do Estado, o que provocou o esvaziamento do status de singular entidade a interferir na ordem jurídica de seu território.

Para compreender a sociedade transnacional é preciso ir além daquilo que constitui os elementos formadores de um Estado como território delimitado, população, administração permanente e soberania, pois esta última, instituto fundamental da Teoria do Estado Moderno e elemento essencial dos Estados como comunidades independentes no exercício do seu poder de atributos políticos e jurídicos, não resiste em âmbito do Direito Transnacional e podemos observar seu declínio político-jurídico nas últimas décadas.

Os desdobramentos da globalização econômica têm naturalmente moderado a soberania estatal, que tem sido submetida a um processo de reformulação conceitual ante à inevitável adequação à nova reorganização entre as complexas e heterogêneas forças políticas, sociais e econômicas, atuantes do processo de transnacionalização dos mercados.

Com a ampliação do direito internacional e a consolidação da globalização, a soberania estatal não pôde manter-se como uma qualidade absoluta, sofrendo limitações espontâneas, ante os direitos individuais de igualdade e liberdade. A relativização da soberania tem se tornado cada vez mais forte, uma vez que essa será afastada quando interferências externas legítimas, como os Tratados Internacionais, atuarem.

No plano internacional, a soberania transforma-se em independência, ou interdependência, uma vez que organizações globais, transnacionais, supranacionais e internacionais influem na interação social dos Estados com tamanha força e autonomia

3 FARIA, José Eduardo. **O direito na economia globalizada**. São Paulo: Malheiros, 1999, p. 39-40.

4 Entre 1618 e 1648, a Europa foi palco de uma das guerras mais graves de sua História: a "Guerra dos Trinta Anos". O conflito tinha razões religiosas, mas a conquista de territórios e a hegemonia política também são apontados como causas que estenderam o conflito. Os chamados "Tratados de Vestfália" (também conhecidos como "Tratados de Münster e Osnabrück" ou "Paz de Vestfália"), marcaram a história não só porque deram fim à guerra, mas também porque, a partir deles, um novo sistema internacional para a Europa teve início, com consequências para as Relações Internacionais e para a formação do Direito Internacional.

que a soberania dos Estados perde sua presunção de atributos, principalmente quando observamos a atuação dos novos atores de poder no cenário internacional e em relação a questões econômicas, muito em voga com o crescimento expressivo do comércio internacional.

Um dos maiores desafios do Direito Internacional é estabelecer a harmonia entre a soberania dos Estados, detentores coexistentes de poderes independentes e que não se sobrepõem uns aos outros, e a construção de uma ordem internacional, ao mesmo tempo em que são criados mecanismos de coordenação que regulam essas relações. Assim, quando o Direito Internacional se referir à Soberania, dirá que os Estados são detentores de um poder independente, mas que este poder representa a independência do Estado, dentro do contexto global. No Direito Internacional a soberania é compartilhada e mútua, havendo cooperação entre o que agora se denomina Comunidade Internacional.

Com todo esse movimento de relativização da soberania dos Estados, observa-se como a perda da sua exclusiva competência para decidir acerca dos interesses nacionais e a submissão a instituições de natureza supranacional transferiu poderes para entidades como o Comércio Internacional, um dos maiores impulsionadores da transnacionalidade, e que foi a base para os processos de interação econômica, principalmente após o fim da Segunda Guerra Mundial.

3 A FORÇA DO COMÉRCIO INTERNACIONAL E A SUA IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DA TRANSNACIONALIDADE

Sobre o comércio internacional, João Pontes Nogueira e Nizar Messari afirmam:

À medida que se aprofundasse a interdependência econômica entre as nações, a reciprocidade seria cada vez mais assumida como base para o relacionamento entre Estados. Da mesma forma, a compreensão mais ampla dos benefícios do comércio para a sociedade faria crescer, na opinião pública, o apoio a políticas externas mais pacíficas. Tornava-se evidente, então, como o comércio contribuía para desenvolver um sentimento moral de comunhão de interesses e valores de toda humanidade.⁵

Por tudo o quanto vemos até aqui, podemos dizer a que a Transnacionalidade é um fenômeno relativamente novo, incorporando as características que vemos atualmente a partir do século XX, especialmente após a Segunda Guerra Mundial e com grande avanço das tecnologias relacionadas à comunicação. Podemos observar que conceitos clássicos ligados ao Direito Internacional sofreram grandes mudanças ao longo das últimas décadas, o que deu origem a uma nova ordem mundial que se caracteriza por uma comunidade transnacional que facilitou a ampla circulação de

⁵ NOGUEIRA, João Pontes; MESSARI, Nizar. *Teoria das Relações Internacionais: correntes e debates*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005. p. 63.

pessoas, troca de capitais, intercâmbios ideológicos e o livre comércio de mercadorias, bens e serviços.

O conceito de comunidade está intrinsecamente relacionado à ideia de identidade, de conformidade; uma macro realidade que engloba diversas micro realidades que envolvem pessoas e nações, bem como seus valores e interesses. A ideia de comunidade internacional apresenta-se pungente na atualidade, considerando os fenômenos que têm diminuído distâncias e relativizando fronteiras, físicas, culturais, sociais e jurídicas.

Considerando a função do Direito na sociedade contemporânea, tão fortemente marcada pela interação internacional e pelas mudanças sociais advindas também dessa forte interação, observamos que a Transnacionalidade emerge como irrevogável fenômeno ao qual os Estados Contemporâneos precisam render-se. Para a Comunidade Internacional urge a necessidade de regulação para desdobrar-se dentro das ponderações abalizadas pelas leis locais, mas admitindo a existência de uma sociedade universal que tem como base direitos já postos nas modulações do Direito Internacional, alçando, assim, o Direito Transnacional, para experimentar o reconhecimento de uma Comunidade Internacional de caráter universal.

Neste contexto, a transnacionalidade protagoniza o novo contexto socioeconômico onde os limites estatais já não estabelecem extremas de interação entre as comunidades. A economia mundial, dominada por forças de mercado incontroláveis, passou a ser protagonizada por agentes econômicos de poderio transnacional, independentes de qualquer Estado e que detêm a faculdade de atuar em qualquer parte do globo, aquela que lhe ofereça as maiores vantagens.

Para explicar como a Organização Mundial do Comércio⁶ - OMC marcou o início do multilateralismo em âmbito do Direito Internacional Econômico, precisamos mencionar que ao longo do século XIX e no começo do século XX as tratativas sobre relações internacionais econômicas eram embasadas em acordos bilaterais de comércio e praticamente não existia nenhuma organização de cooperação internacional. Já nos primeiros anos após a Segunda Guerra Mundial, o pensamento predominante dava conta de que era necessário construir, no mais breve de tempo possível, uma nova ordem jurídica internacional, uma ordem que abrangesse disposições multilaterais em matéria financeira, monetária e comercial. O multilateralismo, o livre comércio, o não protecionismo e a reciprocidade constituíram os pilares para a reconstrução da ordem internacional econômica. Através de um inédito sistema multilateral, as nações buscaram estabelecer novas bases para o desenvolvimento do comércio internacional.

⁶ Em âmbito internacional, a Organização Mundial do Comércio, criada em 1º de janeiro de 1995, é a principal viga de sustentação do novo sistema de comércio internacional. Atuante desde sua criação como fórum de negociações e acordos para fomentar o livre comércio internacional, teve papel fundamental para o desenvolvimento econômico dos países nas últimas décadas.

Começava assim o fenômeno da integração econômica a nível mundial, integração essa ansiada pelos Estados que compunham as Nações Unidas⁷, cujo sistema de relações interestatais reconhece desde sempre que é constituído, antes de tudo, de Estados-Nação. Apesar de movimento enfraquecedor do Estado Soberano, e mesmo que não se possa mais falar que esse tem hoje o mesmo status de décadas atrás, a garantia de manutenção dos poderes que lhe são próprios foi primordial na reorganização do relacionamento entre eles e os novos atores internacionais dentro das Nações Unidas, mesmo porque os Estados, membros da comunidade internacional, continuam por exercer sua função primordial de criar e defender direitos, os mesmos que serão ajustados nos tratados internacionais.

3.1 Integração Regional e o Comércio Internacional

Como dito anteriormente, o processo de globalização tem promovido o avanço da integração entre os Estados de maneira que toda medida que tenha impacto no sistema produtivo e de prestação de serviços será matéria de interesse para o governo de outros países e para a comunidade internacional.

Podemos considerar que estamos diante da maior transformação comercial dos últimos séculos e que essa transformação adquire dimensão verdadeiramente internacional ou transnacional por efeito da globalização. O comércio transnacional, muito rico em diversidade de atores contratuais, revela um quadro jurídico próprio, de individualidade técnica capaz de atender às características próprias do negócio jurídico de mercado, cumprindo função econômica e social, direcionada à comunidade comercial, para a qual tem sido desenvolvido.

O mercado globalizado atua como agente unificador que se consolida ante a heterogeneidade e o pluralismo das nações. Como dito anteriormente, o modelo jurídico elaborado em escala de atuação local não é capaz de responder, oportuna e adequadamente, às necessidades do comércio internacional, em função de empecilhos como a burocracia e a inflexibilidade que ressentem o mercado atual, extremamente dinâmico pelas constantes mudanças no cenário global. Então, a liberdade negocial com que tratam os operadores do mercado transnacional, seja ele físico ou virtual, irrompe a criatividade para fazerem despontar novos instrumentos contratuais por meio da prática reiterada de determinada atividade em âmbito do comércio transnacional.

No contexto da internacionalização da economia e da ampliação dos mercados se desenvolve o estudo do Regionalismo, processo que exerce influência fundamental na maneira como os Estados se inter-relacionam e como definem suas políticas eco-

⁷ As Nações Unidas, desde a sua fundação em 1945, atuam como um dos principais reguladores da macroestrutura do sistema internacional. Além de fomentar a paz, a segurança e a garantia dos direitos humanos, promove a cooperação internacional para o desenvolvimento econômico dos países, impulsionando a interação dos Estados e dos novos atores internacionais. A evolução da ordem internacional está intrinsecamente ligada à atuação das Nações Unidas.

nômicas e sociais, tendo ainda como objetivo favorecer a não discriminação comercial entre as diferentes nações.

Bela Balassa define um programa de integração econômica:

[...] conjunto de acordos, convênios, normas, regulamentações, etc. estabelecidos entre dois ou mais países, com o intuito de promover o desenvolvimento conjunto de suas respectivas economias, a partir do aproveitamento das vantagens econômicas oferecidas por acordos comerciais, por acordos setoriais de produção, pela eliminação de barreiras comerciais, pelo incremento do intercâmbio de mercadorias e fatores de produção e pela harmonização de políticas econômicas nacionais e internacionais. Encarada como um processo, a integração implica a eliminação gradual de barreiras e discriminações que afetam as relações econômicas entre diferentes países.⁸

O que se observa é o processo de globalização também se manifestando dentro de blocos comerciais. Com efeito, grande parte do comércio e da produção industrial acontece dentro de blocos regionais, que em muito contribuíram para a formação do comércio internacional, exercendo grande influência no cenário econômico mundial atual, ao organizar a livre circulação de mercadorias em espaços regionais, mas com repercussões globais, sendo os agentes que fizeram avançar o processo de globalização e regionalização das economias.

Ao integrarem-se em blocos econômicos regionais, tendo como objetivo aproveitar os benefícios da economia de características e interesses muito próximos, os Estados soberanos visaram uma reorganização econômica recíproca e a consolidação dos processos de liberalização econômica. Para isso, a integração econômica regional precisou adequar-se às características do fenômeno da globalização, promovendo mais estabilidade nas relações internacionais, mediante a criação de blocos econômicos de integração comercial, como a União Europeia - UE e o Mercado Comum do Sul - MERCOSUL.

Observamos que tanto multilateralismo quanto o regionalismo são processos que promovem a aproximação entre os atores internacionais, favorecendo a queda dos obstáculos comerciais entre os países. Porém há profunda discussão sobre a temática, uma vez a instituição de blocos regionais limita o alcance de seus ajustes a um conjunto fechado de países, o que poderia comprometer os objetivos da liberalização mundial do comércio.⁹

Para a OMC, os blocos regionais condizentes com suas premissas são aqueles que põem fim ou atenuam as barreiras ao comércio dentro do grupo. Espera-se que esses acordos contribuam para a maior liberdade entre os Estados que compõem o bloco

⁸ BALASSA, Bela. *Teoria da Integração Econômica*. Lisboa: Clássica, 1973. p. 02.

⁹ Há discussões de grande profundidade acerca da problemática de blocos geoeconômicos atuarem como empecilhos para os objetivos defendidos pela OMC, por constituírem "macroestados" no plano internacional. Uma vez que os objetivos da OMC se voltam para a liberalização do comércio com a remoção de barreiras, os objetivos dos blocos regionais estariam sob questionamento porque colocaria em lados opostos a multilateralização do comércio mundial e o regionalismo.

e que não causem qualquer tipo de dificuldade às relações dos países membros com os que não fazem parte do bloco. Em suma, a integração regional deve corroborar e com as normas multilaterais de regulação do comércio.

4 O DIREITO TRANSNACIONAL

Considerando que a finalidade do Direito é a organização social, a garantia do bem comum e o acesso aos direitos fundamentais para todos, tem-se que o Direito Transnacional atinge a finalidade do Direito em si e se alicerça nas necessidades humanas, que se encontram em intensa e constante modificação na atualidade. É resultado direto da franca e imprescindível remodelação que possibilita a manutenção dos povos e a evolução sempre almejada.

Para Maria Helena Diniz, o homem que vive em sociedade tende naturalmente a “estabelecer relações de coordenação, subordinação, integração e delimitação.”¹⁰ Naturalmente, desse processo surge a necessidade de normas para estruturar essa sociedade, que na atualidade apresenta-se como uma sociedade global, invitando o Direito a tornar-se também global.

Como vimos, para que o Direito adquira esse caráter integral, haverá de relativizar o caráter de soberania dos Estados, uma vez que, por essência, o Estado apresenta uma organização fechada, voltada apenas aos interesses próprios de seu povo e seu território, sendo que essas características não convêm serem transferidas para outras realidades sociais, culturais, geográficas e temporais.

O Direito Internacional então amplia seu alcance para além da coexistência e da simples cooperação, uma vez que as relações passam a serem conduzidas por interesses em comum dos atores envolvidos, onde esses interesses ou bens jurídicos não podem ser garantidos unilateralmente, e depende da cessão de todos os envolvidos para que se alcance a tutela dos interesses de modo mais eficaz.

O conceito de Direito Transnacional aceita tanto as normas internas quanto as internacionais, além de outras fontes normativas, que podem ser emanadas por diversos atores. Nessa metodologia de pluralidade de normas, estariam inclusas aquelas que emanariam de uma ordem jurídica transnacional.

O desenvolvimento da ideia de um direito transnacional é atribuído à obra *Transnational Law* de Philip Caryl Jessup¹¹, publicada em 1956. Teria dito o internacionalista que o termo “Direito Internacional” seria substituído por “Direito Transnacional”.

10 DINIZ, Maria Helena. *Compêndio de Introdução à Ciência do Direito*. 16ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2004, p. 243

11 Philip Caryl Jessup foi um diplomata, acadêmico e jurista estadunidense, notável por suas realizações dentro do direito internacional. Ocupou vários cargos nas Nações Unidas e contribuiu grandemente para a codificação do Direito Internacional.

Na obra encontra-se a seguinte definição:

O termo “direito transnacional” inclui todo direito que regula ações e eventos que transcendem as fronteiras nacionais. Tanto o direito internacional público quanto o privado estão incluídos, bem como outras normas que não se enquadram perfeitamente em uma categoria padrão.¹²

Philip Caryl Jessup já notava a entrada de novos atores no âmbito internacional em situações que podem envolver sujeitos tais como corporações, Estados, organizações de Estados e outros grupos. O Direito Transnacional então foi sendo então fundamentado na multilateralização, onde a figura do Estado deixa de ser central e um fim em si mesma para passar a compor uma nova organização comunitária de Estados, preconizando interesses compartilhados e instituindo organizações que atendam igualmente a esses valores comuns.

Neste contexto, o Direito Transnacional vem estabelecendo diretrizes em torno das quais os direitos nacionais são levados a adequarem-se, a fim de que se dê de forma efetiva a aproximação entre os povos, numa cooperação mútua em busca de desenvolvimento através do aprimoramento das relações econômicas. Verifica-se que para este cenário as melhores técnicas não são encontradas nas regras de direito internacional privado, tampouco apenas em uma categoria normativa tradicional. Essa análise evidencia os desafios com que o direito se depara em uma época em que as relações comerciais extrapolam as fronteiras territoriais do Estado soberano.

Conforme aponta Flávia Foz Mange, deve-se buscar uma nova concepção de jurisdição, através de um direito cada vez mais transnacional diante da necessidade de novas técnicas de gerenciamento da convivência, entre particulares que compõem o sistema internacional.¹³

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de uma comunidade transnacional é cada vez mais patente. Pertencemos à mesma sociedade porquanto dividimos o mesmo espaço, aqui entendido como Planeta Terra. As primeiras organizações sociais que estruturaram os Estados o fizeram pela conveniência de uma entidade centralizadora do poder, apta a estabelecer ditames e delimitar a comunidade. A sociedade internacional transformou este conceito e é reconhecida quando os Estados admitem interesses e valores em comum.

Nesta sociedade internacional, regulações e direitos são adjudicados à legitimidade internacional e novos princípios e práticas deslocam a jurisdição de direitos e obrigações, que passam a integrar cartilha de disposições tão amplas o quão ampla pode ser uma comunidade internacional. Instituições internacionais passaram a ter

12 JESSUP, Philip Caryl. **Transnational law**. New Haven: Yale University Press, 1956. p. 02.

13 MANGE, Flávia Foz. **Processo Arbitral: Aspectos Transnacionais**. São Paulo: Quartier Latin, 2013. p.113

regulação amplificada ante as necessidades impostas pelos novos mecanismos de interação entre seus atores. As decisões de um país causam tamanho impacto sobre os demais, e sendo esta influência de tal magnitude que, de modo implacável, os levou a agir em conjunto.

É fato que cada país possui suas próprias leis e é possível que uma mesma situação possa ter soluções diversas. E diante dessa possibilidade de incerteza, podem surgir grandes inconvenientes para as entidades que desejam segurança jurídica para celebrar seus negócios cada vez mais complexos. Assim, consideramos que a segurança jurídica é fator vital para os investimentos e o desenvolvimento econômico.

A comunidade internacional então passa a organizar-se de forma descentralizada, sem a disposição limitadora característica do Estado Nacional, que, em suas leis reflete os princípios e contextos da sua sociedade. Essa comunidade de interesses em comum reestrutura-se para admitir a existência da comunidade internacional e de um Direito que modulará suas estruturas, utilizando-se de toda a robustez do Direito Internacional como base.

As relações entre estados nacionais e os novos entes atuantes no cenário internacional criaram vínculos jurídicos que culminam no Direito Transnacional. A funcionalidade de um direito que atua a nível mundial na construção de uma comunidade cada vez mais interativa é testada e o Direito ciência propõe-se a reestruturar ordenamentos jurídicos, com mudanças necessárias à adaptação de novo panorama social, relativizando o Estado como elementar do organograma internacional.

Desta forma, podemos considerar a Transnacionalidade como o fenômeno resultante das restrições, da modicidade característica dos Estados, que não mais puderam refrear as interações sociais que vão além dos limites de território, nacionalidade e soberania. Este fenômeno requer a criação de novos sistemas de regulação das atividades desenvolvidas dentro dos territórios e intercambiada fora deles, uma vez o Estado não regular de forma satisfatória os diversificados elementos desta realidade. Os embaraços criados pelo sistema de Estado Nacional dão ensejo ao advento de novas estruturas e instituições, aptos a respostas mais eficientes aos anseios de uma nova organização mundial.

REFERÊNCIAS

BALASSA, Bela. **Teoria da Integração Econômica**. Lisboa: Clássica, 1973.

BAPTISTA, Olavo. **A empresa transnacional e o Direito**. São Paulo: RT, 1987.

BASSO, Maristela. **Curso de Direito Internacional Privado**. São Paulo: Atlas, 2009.

BASSO, Larissa De Santis. **Contratos transnacionais e o fundamento da arbitragem comercial internacional: um enfoque didático**. In: MOTTA PINTO, Ana Luiza Baccarat da; SKITNEVISKY, Karin Hlavnicka. **Arbitragem nacional e internacional: os novos debates e a visão dos jovens arbitralistas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

BORN, Gary. **International commercial arbitration**. Alphen aan den Rijn, The Netherlands: Kluwer Law International; Frederick, MD, 2009.

BULL, Hedley. A Sociedade Anárquica - um estudo da ordem na política internacional. **Coleção Clássicos IPRI**. Tradução. Sérgio Bath. 1ª. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, São Paulo: IMESP, 2002.

CASELLA, Paulo Borba. **Fundamentos do Direito Internacional Pós-Moderno**. 2006. Tese de Titularidade apresentada à Faculdade de Direito da USP, São Paulo, 2006.

CRUZ, Paulo Márcio; BODNAR, Zenildo. **Globalização, transnacionalidade e sustentabilidade**. Disponível em <http://www.univali.br/ppcj/ebook>. Itajaí: UNIVALI, 2012.

DINIZ, Maria Helena. **Compêndio de Introdução à Ciência do Direito**. 16ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

FARIA, José Eduardo. **O direito na economia globalizada**. São Paulo: Malheiros, 1999.

OCAMPO, Raúl. Granilo. **Direito internacional público da integração**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

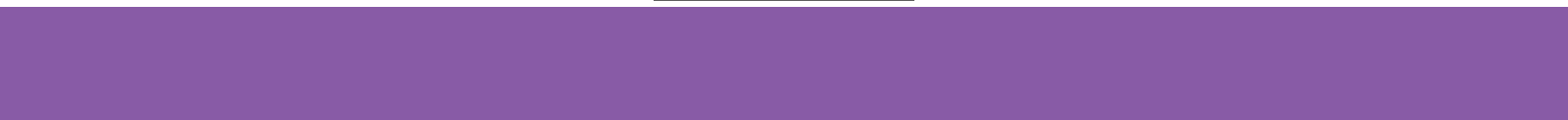
JESSUP, Philip. Caryl. **Transnational law**. New Haven: Yale University Press, 1956.

LAFER, Celso. **Os Dilemas da Soberania**. Digesto Econômico. 259 ed. São Paulo, 1978.

MANGE, Flávia Foz. **Processo Arbitral: Aspectos Transnacionais**. São Paulo: Quartier Latin, 2013.

NOGUEIRA, João Pontes; MESSARI, Nizar. **Teoria das Relações Internacionais: correntes e debates**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

THORSTENSEN, Vera. **A OMC - Organização Mundial do Comércio e as negociações sobre comércio, meio ambiente e padrões sociais**. Revista Brasileira de Política Internacional. São Paulo, 1998. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73291998000100004. Acesso em 09 out. 2021.



CAPÍTULO 4

COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL: ÉTICA E APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

ORGANIZATIONAL BEHAVIOR: ETHICS AND ORGANIZATIONAL LEARNING

André Luiz Bergamin¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558893103.4

¹ <http://lattes.cnpq.br/5005016689470034>

RESUMO

Este artigo procura trazer algumas contribuições da ética e da aprendizagem organizacional, e sua influência no comportamento organizacional. Trata-se então, de um trabalho qualitativo, através das informações coletadas em diversos materiais já existentes, sendo também, um artigo de revisão da literatura. A busca dos materiais para o estudo foi realizado por pesquisa bibliográfica, através de livros, artigos disponíveis na internet. As principais bases de dados utilizadas foram: SciELO-Scientific Electronic Library Online, google acadêmico e Periódico CAPES, sendo utilizadas como palavras-chave: “ética organizacional”, “aprendizado institucional” e “Comportamento nas organizações”. Os resultados mostraram que a ética pode influenciar consideravelmente os resultados de uma empresa, estando presente na estrutura moral da mesma, predizendo bons níveis de saúde tanto dos colaboradores quanto da própria empresa. Desta forma aumentando os níveis de clima organizacional, comunicação, relacionamento interpessoal e engajamento. A respeito da aprendizagem organizacional, ela vem ganhando cada vez mais espaço, pois cada vez mais está atrelada no desempenho estratégico das organizações, importante para a competitividade e sobrevivência das empresas, podendo ser um fenômeno individual e coletivo, pois intrinsecamente está ligado a cultura da organização.

Palavras-chave: Ética organizacional. Aprendizado institucional. Comportamento nas organizações.

ABSTRACT

This article seeks to bring some contributions of ethics and organizational learning, and their influence on organizational behavior. It is, therefore, a qualitative work, through information collected from various existing materials, and it is also a literature review article. The search for materials for the study was carried out by bibliographic research, through books and articles available on the internet. The main databases used were: SciELO-Scientific Electronic Library Online, Google Scholar and CAPES periodical, using as keywords: “organizational ethics”, “institutional learning” and “behavior in organizations”. The results showed that ethics can considerably influence the results of a company, being present in its moral structure, predicting good levels of health for both employees and the company itself. Thus increasing the levels of organizational climate, communication, interpersonal relationships, and engagement. Regarding organizational learning, it has been gaining more and more space, because it is increasingly linked to the strategic performance of organizations, important for the

competitiveness and survival of companies, and it can be an individual and collective phenomenon, because it is intrinsically linked to the culture of the organization.

Keywords: Organizational ethics. Institutional learning. Behavior in organizations.

1 INTRODUÇÃO

Desde que o comportamento organizacional surgiu, segundo Sobral e Mansur (2013), por volta de 1960, várias sugestões surgiram para elucidar seus níveis e limites estruturais. Para McShane e Von Glinow (2013) o CO (comportamento organizacional) é um estudo de como as pessoas pensam, sentem e o que fazem dentro e fora das organizações. Algumas pesquisas verificam o comportamento, as percepções, decisões e as respostas emocionais de colaboradores e como cada um se relaciona com o outro.

Ética vem do grego *ethos* que significa “modo de ser” ou “caráter”, no sentido de forma de vida adquirida pelo ser humano (FERNANDES, 2008). Para Cenci (2010), as virtudes éticas são uma prática de vida que o indivíduo adquire a partir comportamento sem interrupção no dia a dia em todos os campos da vida do indivíduo. Sendo assim, são adquiridas e desenvolvidas com auxílio de hábitos, que pela prática contínua vão produzir determinados comportamentos.

Zylbersztajn (2002) postula que a ética nas organizações e nos negócios está tomando cada vez mais importância de juízos, referente à conduta humana e das organizações, sendo a ética um comportamento de responsabilidade individual, se diferenciando da moral no sentido no que diz respeito que a segunda é uma exigência da parte da organização, ou mesmo da sociedade, mas que as duas não podem andar separadas. Como ressaltado por Sertek e Reis (2002), o costume de ter hábitos éticos auxilia no engajamento dos colaboradores nas atividades das organizações, aumentando também o clima de confiança tanto dos colaboradores, quanto da empresa, tudo isso melhora a motivação para a aprendizagem organizacional.

O presente artigo tem como objetivo expor sobre a influência da ética e aprendizagem organizacional no campo do comportamento organizacional.

2 METODOLOGIA

A partir dessas ideias expostas o objetivo deste estudo é investigar a partir da revisão da literatura como a ética influencia o comportamento organizacional dentro das organizações de trabalho, utilizando como metodologia uma revisão de cunho narrativo. Segundo Gil (2017), as pesquisas bibliográficas são estudos a partir de materiais já publicados, sendo elas, livros, revistas, impressas ou publicações avulsas. O

intuito é fazer com o que o pesquisador entre em contato com os assuntos já elaborados contribuindo com a análise das pesquisas.

As pesquisas se deram nos seguintes bancos de dados, SciELO-Scientific Electronic Library Online, google acadêmico e Periódico CAPES, sendo utilizadas como palavras-chave: “ética organizacional”, “aprendizado institucional” e “Comportamento nas organizações”.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados a seguir, foram divididos em tópicos, buscando responder os objetivos deste trabalho.

3.1 Comportamento organizacional

Segundo Siqueira (2002) o comportamento organizacional teve início na década de sessenta por pesquisadores Britânicos como disciplina recém-formada e quase independente que se respaldava em disciplinas já existentes como a psicologia, sociologia e economia. Leite, Leite e Albuquerque (2012), dizem que o campo do comportamento organizacional é novo que vem estudando e investigando o dia a dia das organizações que respalda principalmente a área de gestão de pessoas. Para Quadro e Trevisan (2002) quando o campo do comportamento organizacional está equipado de estudos, proporciona não só apenas o alcance de resultados para a empresa, mas junto a isto, a satisfação do trabalho por parte dos colaboradores.

O comportamento organizacional é um campo que busca explicar e mudar o comportamento que ocorre no âmbito das empresas (BERGUE, 2010; WAGNER, 2020). O estudo do comportamento humano nas organizações vem conhecendo um movimento intenso de questionamento, reformulação e criatividade, (TORRES, 1991). Ribeiro (2008) enfatiza que a área do comportamento organizacional é tão antiga quanto o próprio homem, mas essa disciplina tem um caráter recente de estudos, sendo importante para a compreensão da realidade organizacional que recebe influência de áreas como a psicologia, economia, psicologia social, sociologia, antropologia e gestão.

Para Gomes (1987) entender o comportamento nas organizações não é uma tarefa fácil. Ela se dá a partir de uma observação progressiva do comportamento organizacional de uma maneira sistêmica e objetiva. É preciso conseguir vê-la como um todo, suas partes e as ligações, de uma forma onde não colocaremos nossos valores e preconceitos.

3.2 A ética nas Organizações

Fernandes (2008) refere que o comportamento ético foi muito importante para a sociedade ao longo da história, que passou a ser fato de preocupação para as empresas depois da chegada e a fixação do capitalismo. Sendo assim a ética deixou de ser uma questão somente do indivíduo que enfrenta variáveis morais em sua vida, e assim adquiriu uma proporção maior, o campo organizacional. Empresas têm reconhecido que programas eficazes de ética, onde os mesmos são bons para o desempenho de suas atividades. O custo nas empresas da conduta antiética poderá ir muito além das penalidades legais, notícias desfavoráveis na imprensa ou prejuízos nas relações com clientes. Muitas vezes a consequência é o dilaceramento do “espírito organizacional”.

Em uma pesquisa feita por Monteiro, Santo e Bonacina (2005), as empresas as quais foram entrevistadas possuíam código de ética implantado e era de conhecimento dos colaboradores, destacando alguns valores como, responsabilidade, respeito e honestidade. Para De Souza, Perreira e Maffei (2004) as crenças, os valores e as premissas maiores são transmitidas do empresário para os líderes.

Para Fernandes, Junior e Oliveira (2011) o comportamento ético nas organizações é o principal preditor de saúde organizacional, tanto no que diz respeito à integração das pessoas as equipes de trabalho quanto à flexibilidade e adaptabilidade as demandas externas. Também no que diz respeito à saúde organizacional e do colaborador, os enfoques estão voltados para a relação empregado e organização, sendo deixado em segundo plano à relação empregado e cliente externo. A partir de década de 1990 pesquisadores identificaram a saúde do empregado como constituinte da saúde organizacional ou saúde da organização. Os fatores que dão mais conotação a saúde organizacional são mais voltados ao que diz respeito ao relacionamento do colaborador com a organização, além da importância da rigidez para obtenção de regras e normas morais e éticas para o gerenciamento da organização e assim consequentemente o colaborador perceba a saúde da sua organização.

3.3 Aprendizagem organizacional

A aprendizagem organizacional é um tema interdisciplinar que contribui para o desenvolvimento de uma variedade de campos, como por exemplo: comportamento organizacional, sociologia, psicologia cognitiva e social, sistema de informação, economia e gestão estratégica etc. É recomendado pesquisas interdisciplinares nas pesquisas organizacionais, para superar a tensão pela busca de identidade única e com princípios próprios, aceitando a diversidade e diversificação de exploração interdisciplinar (NOGUEIRA; ODELIUS, 2015). O setor de gestão de pessoas precisa discutirem a for-

mação dentro do ambiente corporativo, a identificação da demanda, passando pelo desenvolvimento, implementação e avaliação dos resultados obtidos (SCORSOLINI-COMIN, INOCENTE E MIURA, 2011).

Ramos e Jenuário (2011) defendem que a aprendizagem organizacional exija um comportamento ético dos gestores e que valorize as pessoas no contexto organizacional, que também as organizações podem e devem ser compreendidas como construção social, produtora e também resultado de estruturas e de práticas sociais, visando o coletivo e a interação social.

Alguns estudos relatam que ainda não há concordância entre os estudiosos no que diz respeito a aprendizagem organizacional (ANTAL et al., 2001), mas possui alta aceitação na importância e no desempenho estratégico das organizações (FIOL; LYLES, 1985). A aprendizagem organizacional é a chave para a competitividade e sobrevivência das organizações, sendo um fenômeno que pode ser tanto individual, quanto coletivo, pois estão intrinsecamente ligados a cultura das empresas (SOUZA, 2004). Na visão da aprendizagem organizacional, o conhecimento é influenciado a ter força como uma vantagem competitiva. Desta forma, a eficiência da organização depende da capacidade em adquirir, utilizar e armazenar os conhecimentos, ou seja, reter seus mais valiosos talentos. Pesquisas recentes dizem que as empresas mais bem sucedidas são que melhor gerenciam seus processos de conhecimentos (MCSHANE E VON GLINOW, 2013).

O processo de aprendizagem organizacional é complexo, e de certa forma requer um esforço interdisciplinar para colocar em práticas as suas questões teóricas. A aprendizagem organizacional é um processo tanto no nível individual quanto organizacional. Para que a aprendizagem individual passe para o nível organizacional, são necessários a comunicação, transparência e a integração interpessoal, neste caso são importante grupo de trocas de vivências, exteriorizando, crenças, valores e modelos (BASTOS et al., 2002).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que a ética é um fator importante no que diz respeito ao comportamento organizacional, levando em consideração que a mesma influência consideravelmente a organização. Sendo a ética uma questão de estrutura moral da empresa, a mesma tem que se mostrar eticamente responsável e comprometida. O comportamento ético nas organizações prediz bons níveis de saúde, tanto dos colaboradores quanto da empresa, melhorando os níveis de comunicação, clima organizacional, relacionamento interpessoal, e melhor envolvimento dos colaboradores nos assuntos relacionados ao trabalho, assim facilitando o bom andamento da empresa.

A Aprendizagem organizacional é visto tanto como fenômeno individual quanto coletivo, e está ligado intrinsecamente na cultura da organização. É de fundamental importância também a implementação de programas de educação corporativa dentro das organizações, em todos os níveis hierárquicos organizacionais, desta forma melhorando a comunicação, clima organizacional, relacionamento interpessoal, e conseqüentemente o engajamento para alcance das metas da empresa. Desta forma, o comportamento organizacional sendo como conceito de como as pessoas pensam, sentem e fazem, a ética e a aprendizagem organizacional estão sempre relacionadas e atreladas conjuntamente, ora individual, ora coletivamente, influenciando praticas, saberes e comportamentos organizacionais.

REFERÊNCIAS

ANTAL, Ariane B. et al. Aprendizagem e conhecimento organizacional: reflexões sobre a dinâmica do campo e desafios para o futuro. In: **Manual de Aprendizagem e Conhecimento Organizacional**; PARTE IX: Conclusões. 2001.

BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt; GONDIM, Sônia Maria Guedes; SOUZA, Elisabeth Regina Loiola da Cruz. **Aprendizagem organizacional versus organizações que aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa**. 2002.

BERGUE, Sandro Trescastro. **Comportamento organizacional/Sandro Trescastro Bergue**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC.

CENCI, A. V. **Ética geral e das profissões: A Concepção Aristotélica da Ética: as virtudes morais e o agir**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

DE SOUZA, Maria Tereza Saraiva; DA SILVA PEREIRA, Raquel; DE JESUS MAFFEI, Paulo Antônio. Ética e liderança: sua influência na cultura organizacional da empresa. **INMR-Innovation & Management Review**, v. 1, n. 1, p. 89-100, 2004.

FERNANDES, Marília Nunes et al. **Saúde Organizacional, ética e confiança: o teste de um modelo preditivo a partir da percepção dos empregados**. 2008.

FERNANDES, Marília Nunes; JÚNIOR, Sinésio Gomide; DE FÁTIMA OLIVEIRA, Áurea. Saúde Organizacional: uma proposta de modelo de análise. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 11, n. 1, p. 54-65, 2011.

FIOL, C. Marlene; LYLES, Marjorie A. Organizational learning. **Academy of management review**, v. 10, n. 4, p. 803-813, 1985.

GOMES, Jorge Fornari. Comportamento organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, v. 27, n. 2, p. 30-35, 1987.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEITE, Nildes Pitombo; LEITE, Fábio Pitombo; DE ALBUQUERQUE, Lindolfo Galvão. Gestão do comportamento organizacional e gestão de pessoas: um estudo observacional. **REGE-Revista de Gestão**, v. 19, n. 2, p. 281-298, 2012.

MCSHANW, S. L.; GLINOW, M. A.V. **Comportamento Organizacional: Percepção e aprendizagem nas organizações**. Porto Alegre: AMGH, 2013.

MONTEIRO, Janine Kieling; ESPIRITO SANTO, Fabiana Cobas do; BONACINA, Franciela. Valores, ética e julgamento moral: um estudo exploratório em empresas familiares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 2, p. 237-246, 2005.

NOGUEIRA, Ronaldo Alves; ODELIUS, Catarina Cecília. Desafios da pesquisa em aprendizagem organizacional. **Cadernos Ebape**. BR, v. 13, p. 83-102, 2015.

QUADROS, Dante; TREVISAN, Rosi Mary. Comportamento organizacional. **Gestão do Capital Humano, Curitiba**, v. 5, p. 1-15, 2002.

RAMOS, Flávio; JANUÁRIO, Sérgio Saturnino. Aprendizagem organizacional e gestão baseada em competências: uma abordagem epistemológica. **Revista de Administração Unimep**, v. 9, n. 2, p. 24-46, 2011.

RIBEIRO, J. **Manual Técnico do Formando: "Comportamento Organizacional"**. Portugal, POR: ANJE - Associação Nacional de Jovens Empresários e EduWeb. 2008.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio; INOCENTE, David Forli; MIURA, Irene Kazumi. Aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento: pautas para a gestão de pessoas. **Revista brasileira de orientação profissional**, v. 12, n. 2, p. 227-239, 2011.

SERTEK, PAULO; REIS, DALCIO R. Gestão de mudanças e comportamento ético nas organizações. **Revista Inteligência Empresarial**, v. 12, p. 39-47, 2002.

SIQUEIRA, Mirlene Maria Matias. Medidas do comportamento organizacional. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 7, n. SPE, p. 11-18, 2002.

SOBRAL, Filipe João Bera de Azevedo; MANSUR, Juliana Arcoverde. Produção científica brasileira em comportamento organizacional no período 2000-2010. **Revista de Administração de Empresas**, v. 53, n. 1, p. 21-34, 2013.

SOUZA, Yeda Swirski de. **Organizações de aprendizagem ou aprendizagem organizacional**. RAE eletrônica, v. 3, 2004.

TORRES, O. L. S. **O indivíduo nas organizações - dimensões esquecidas**. Revista de administração de empresas, 31(4), p. 107-108. 1991.

WAGNER, John. **Comportamento organizacional**. Saraiva Educação SA, 2020.

ZYLBERSZTAJN, Décio. Organização ética: um ensaio sobre comportamento e estrutura das organizações. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 6, n. 2, p. 123-143, 2002.

CAPÍTULO 5

A NECROPOLITICA EM TEMPOS EGOÍSTAS: “UMA ANÁLISE DO CONTO O CASO DA VARA

Antonio José dos Santos Sousa
Indara Nascimento da Silva

DOI: 10.46898/rfb.9786558893103.5

RESUMO

Este artigo analisa o conceito de necropolítica a partir do estudo do conto “O caso da vara” de Machado de Assis, objetivando compreender a necropolítica em tempo egoísta, mediante uma reflexão filosófica da dimensão sócio-histórica da população negra no Brasil. O artigo propõe sob a luz do conceito de Necropolítica mostrar a hostilidade que determinados sujeitos têm sobre os outros seres. Essa construção de poder se entende a partir do processo de dominação, antipatia, racismo e morte que vivenciamos em tempos atuais; resquícios de outros períodos sóbrios que o Brasil exerceu nos governos colonial, imperial e republicano. Desse modo, mediante uma dimensão filosófica e literária buscamos como marcadores teóricos para explicar esse estudo as contribuições de Achille Mbembe (2018) e Machado de Assis (2006). Autores foram primordiais para estabelecer relações entre o contexto social real e ficcional existente no País posto por mecanismos de poder como: discursos, normas e disciplinamentos. Como resultado, o estudo apresenta que os discursos empregados, as normas impostas e os atos egoístas são dispositivos contributivos para exclusão da população negra. Em vista disso, surge o desafio de compreender e aprofundar o conceito de necropolítica para pensarmos a morte real e representativa de homens, mulheres e crianças negras em espaços sociais.

Palavras - chave: Racismo. Disciplinamento. Necropolítica. Morte. Exclusão

ABSTRACT

This article analyzes the concept of necropolitics from the study of the short story “O caso da Vara” by Machado de Assis, aiming to understand necropolitics in a selfish time, through a philosophical reflection of the socio-historical dimension of the black population in Brazil. The article proposes, in the light of the concept of Necropolitics, to show the hostility that certain subjects have towards other beings. This construction of power is understood from the process of domination, antipathy, racism and death that we experience in current times; remnants of other sober periods that Brazil exercised in colonial, imperial and republican governments. Thus, through a philosophical and literary dimension, we seek as theoretical markers to explain this study the contributions of Achille Mbembe (2018) and Machado de Assis (2006). Authors were essential to establish relationships between the real and fictional social context existing in the country posed by power mechanisms such as: discourses, norms and disciplines. As a result, the study shows that the discourses used, the norms imposed and the selfish acts are contributory devices for the exclusion of the black population. In view of this, the challenge arises of understanding and deepening the concept of necropoli-

tics in order to think about the real and representative death of black men, women and children in social spaces.

Keywords: Racism. Discipline. Necropolitics. Death. Exclusion

1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que por dimensões continentais da realidade brasileira e os contextos históricos de formação do país, considera-se que o Brasil é a região com a maior diversidade étnica do mundo, sendo sua população representada por europeus (brancos), negros (africanos) e indígenas (população nativa). Dados que são apresentados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Pnad (IBGE, 2019), citados por Nathália Afonso (2019), que destaca que no critério de declaração de cor ou raça, dos 209,2 milhões de habitantes do País, apenas 19,2 milhões assumem-se como pretos, enquanto 89,7 milhões declaram-se pardos. Com isso, entende-se que há no Brasil uma representação negra de 56,10% do total da população, parâmetro que serve para ratificar que no critério étnico da população brasileira predominar-se negros. Todavia, essa predominância se constitui também por uma miscigenação, que por muito tempo foi base para explicar o branqueamento no Brasil. Esse conceito, que exerceu influência na formação social brasileira também foi responsável por mecanismos que excluíssem sujeitos que não se assemelhavam a cor branca. Refletindo essa postura social Schwarcz descreve que:

O país era visto como uma nação composta por raças miscigenadas, porém, em transição. Essas, passando por um processo de cruzamento e depuradas mediante uma seleção natural (ou quiçá milagrosa), levariam a supor que o Brasil seria, algum dia, branco. (SCHWARCZ, 1993, p. 12).

Observando os dados e a reflexão de Schwarcz, entende-se que grande parte da população negra no Brasil vivencia uma representação do *racismo estrutural* Almeida (2020) imperceptível aos olhos da população, mas vivencial no cotidiano do negro, manifestado pelo controle do Estado, através de dispositivos *necropolíticos* Achille Mbembe (2018), que fortalecem uma influência de quem merece viver ou morrer. Sobre esses aspectos, ressalta-se que a falta de políticas públicas repercute em péssimos indicadores na educação, saúde, segurança e renda da população negra, refletindo na posição rebaixada do negro em relação a população branca.

Dessa forma, pensando o contexto histórico, social e empático aos negros nos últimos anos, recorreremos ao conto de Machado de Assis “O caso da vara”, que traz um recorte da realidade social do sujeito branco, instruído e rico, e de uma garota negra, subnutrida e escravizada, em uma trama que retrata o poder de deixar viver e fazer morrer. Nos aspectos da narrativa, descortina-se uma trama contada por Machado de Assis de uma menina escravizada de vida frágil e docilizada, símbolo de

uma realidade da população negra, que vivia o período imperial brasileiro no segundo reinado. Nessa trama observa-se uma história fictícia, mas que carrega traços marcantes de uma época que escravizava pessoas. Essa narrativa literária serve também para pensarmos filosoficamente a realidade negra, que sofre ainda em tempos atuais resquícios de uma época de opressão, invisibilidade e morte.

Assim, observando esse cenário norteia-se o objetivo geral do estudo que é refletir o conceito de necropolítica, na dimensão sócio-histórica do negro no Brasil a partir do papel literário. Além dessa dimensão geral, buscamos entender dentro de âmbito histórico, a falta de experiências empáticas que se perpetua, reforçando dispositivos a fortalecer o racismo estrutural na vida de pessoas negras, bem como a associação do processo de controle do Estado. Neste texto, inferimos também que o homem branco silencia diante de práticas discriminatórias contra a população negra, contribuindo para a manutenção da lógica de controle, e das posições de poder que nega a condição dos negros como sujeitos que merecem respeito, proteção assim como a como liberdade de proferir discurso a partir do seu local de fala.

Desse modo, propomos analisar as formas empáticas e os dispositivos necropolíticos, que operam na realidade sócio-histórica do negro, através de uma análise literária e filosófica do conto de Machado de Assis, de maneira a refletir sobre as práticas racistas, egoístas, dominadoras cometidas pelos sujeitos brancos, que controlam os procedimentos de exclusão da população negra. Contribuindo com essa reflexão Almeida apresenta que “o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática” (2018, p.39)

Em virtude dos fatos mencionados, dividimos o artigo em duas seções. Na primeira, buscamos compreender os modos como constituem as experiências empáticas e não empáticas dos sujeitos, presentes no conto literário “O caso da vara”, e a partir dessa base, transpor à análise para entender os conceitos de dispositivos necropolíticos vivenciados na dimensão sócio-histórica do negro no Brasil. Na segunda seção, refletimos sobre o racismo estrutural e as formas de controle sobre a vida do povo negro, as lutas antirracistas e as desigualdades sociais.

2. “O CASO DA VARA” E A DIGRESSÃO MACHADIANA SOBRE O PROCESSO EMPÁTICO

A obra machadiana, Páginas Recolhidas (2006) contém oito contos, seis crônicas, uma peça de teatro, um discurso, uma evocação e uma análise de correspondência. E dentre os contos da obra, “O caso da vara” traz uma das mais famosas histórias sobre as relações de dominação, marcadas pelo autoritarismo e o processo de opressão do povo negro.

No enredo, ficam também claras as relações de favor, características marcantes do século XIX no Brasil.

O enredo do conto é simples e os detalhes que permeiam a história são bases para entender as inter-relações das personagens em tomadas de decisões que revelam os valores egocêntricos frente aos princípios éticos e morais. Na síntese da obra, observamos que o autor Machado de Assis destaca o drama pessoal de Damião, personagem protagonista, que deseja abandonar o seminário escondendo-se na casa de sinhá Rita, mulher escravista que promete ajuda-lo. Destaca-se também a vida da personagem Lucrecia, negra liberta, contudo, ainda submissa ao contexto da escravidão que, embora recentemente abolida, permanecia praticamente inalterado à época.

Na apresentação do conto, ressaltamos que, apesar de o autor não ter escrito, entende-se que a personagem Lucrecia, assim como várias outras Lucrecias da vida real, eram agredidas, pelos senhores da época, no período pós-abolição da escravidão, em que ainda se conservavam pensamentos egoístas, racistas e preconceituosos, provocando no negro um processo de submissão e dependência frente aos maus tratos dos senhores.

À primeira vista, a criação literária, foca para a narrativa de Damião, seminarista sem vocação, fugido do seminário, que apela para sinhá Rita, no intuito de interceder a seu favor junto ao seu padrinho, e este, ao pai de Damião. Damião esperava que o pai compreendesse a decisão tomada, de não seguir a vocação para o sacerdócio. O personagem atinge seus objetivos, envolvendo outras personagens em uma trama posta por relação de poder, que uns exercem sobre o outro, em benefício Damião.

Na primeira parte do conto, sinhá Rita envolve-se pelo sentimento simpático, pela sensibilidade a história do jovem moço, que sonhava com uma vida fora do contexto sacerdotal. Comovida pela história do rapaz e pela sua altivez que exercia perante aos demais que o cercava sinhá Rita decide ajudar Damião. Neste momento, o protagonista, sobre a ótica do oportunismo e ciente de sua chance de alcançar seu objetivo começa a demonstrar os primeiros indícios de egoísmo. É certo de sua chance em sair do seminário, apela para as ideias vagas que tinha sobre Sinhá Rita e o Sr. João Carneiro, o seu padrinho.

O enredo da história em seus primeiros parágrafos buscava mostrar a história de um rapaz que sonhava com a liberdade, mas que vitimado pelos desejos dos outros tinha como única chance o apadrinhamento de uma senhora escravagista. Nessa conjuntura, Machado de Assis, pensando a realidade da época insere um outro arranjo a história, promovendo uma dualidade reflexiva em torno dos princípios de liberdade. Essa percepção de liberdade reflete uma situação não empática vivenciada em contexto segregacionistas.

Afim de refletir esse aspecto dicotômico da liberdade do homem branco denominado por Damião e da mulher negra representada pela personagem Lucrécia, menina de onze anos, criada de Sinhá Rita, que trabalhava com bordados de bilro, que Machado de Assis (2006) traz à tona um regime de representação, posto pela análise do negro zoomorfo. Nessa discussão pode o que destacar o que diz Mbembe:

A escravatura atlântica é o único complexo servil multi-hemisférico que transforma pessoas de origem africana em mercadorias. É, por esse facto, a única a ter inventado o Negro, isto é, uma espécie de homem coisa, de homem metal, de homem moeda, de homem plástico (MBEMBE, 2014, p. 19).

Essa postura que Machado de Assis (2006) descreve Lucrécia como uma criada de Sinhá Rita, que desde os primeiros anos de vida é domesticada a servir calada aos mandos de sua senhora. Nessa conjuntura podemos destacar que o processo de formação racista brasileiro se perpetua por mecanismos que sustentam essa descrição. Lia Vainer reforça essa percepção ao dizer que: “As tecnologias de poder que têm como principal objetivo a manutenção da vida também são aquelas que exercem o direito de matar-segregacionar-excluir os indivíduos dentro da própria sociedade” (SCHUCMAN, 2010, p. 44). Nessas descrições, percebe a intensidade do racismo no corpo biológico e social, que dociliza sujeitos para servir os desejos do dominador.

Um exemplo dessa descrição é o momento que o autor narra que Sinhá Rita advertia: “Lucrécia, olha a vara”, que se encontrava perto do pé da marquesa¹, como simbologia para que a garota não escutasse as piadas que o ex-seminarista contava como forma de divertir a anfitriã. Nessa nova passagem da história os personagens principais passam a apresentar características que antes não apareciam, e as que já apareciam se tornavam insípidas. Sinhá Rita, que se destacava pela arrogância, mostra-se implacável e cruel; Damião, o desprotegido que implorava a interferência de pessoas que tinham condições de ajudá-lo a se livrar do seminário, não consegue interferir em favor de quem pede sua ajuda e, em vez de mostrar empatia para pessoas que assim como ele buscava a liberdade, auxilia na punição.

Essa passagem do conto leva-nos diretamente à discussão da temática sobre a necropolítica em tempos egoístas. Para tanto, faz necessário explicar primeiramente o conceito fundamental de empatia, discutido pelo filósofo australiano Roman Krznaric (2015) no livro “*O poder da empatia*” que ressalta, através do título da obra, que a empatia, além de se colocar no lugar do outro, é sentir o que outro sente, e assim, potencializar amplamente mudanças sociais, expandindo o olhar sobre o outro, com atitudes que permitam beneficiar um ambiente mais humanizado a todos. Pavarino e Del Prette (2005), no estudo sobre a empatia como mecanismo de prevenção da agressividade, ressaltam que,

¹ Espécie de sofá antigo, largo, com assentos de palha.

[...] embora a empatia seja considerada como produto evolutivo do modo de organização social dos seres humanos e animais, aparecendo desde a mais tenra idade, o seu desenvolvimento depende primariamente das condições de socialização da criança no contexto familiar [...]. Se esse ambiente não for favorável ou a criança experimentar negligência ou abusos, podem ocorrer déficits de empatia que facilitam o comportamento agressivo (p. 129-130).

Neste sentido, recorreremos à narrativa como maneira de explicar o contexto não empático de Damião. Que fica a decidi se ajuda a menina Lucrecia a não apanhar com a vara de sua senhora ou permanece submisso as ordens de sinhá Rita como forma de ser atendido as suas vontades. Essa trama assim como muitas presente na vida real representa uma não empatia pela realidade social de homens e mulheres negras que vivem agredidos por força física, pela anulação social e pelo silenciamento histórico. Que muitas vezes são contados apenas pelos seus semelhantes como gritos que ecoam de dor.

Desse modo, analisamos o clímax do conto, o momento que Damião tem a possibilidade de ajudar Lucrecia, percebemos o princípio primário do estudo do necropoder, que é deixar morrer todo aquele que não serve aos princípios de governo. Assim, por intermédio deste episódio, sobre a luz da perspectiva do conto Machadiano, inferimos que a falta de empatia de Damião são indícios de um poder necropolítico, que consiste em definir quem merece viver ou morrer. Nesse sentido recorrendo às análises foucaultianas, que partem da ideia de que “O racismo é o meio de introduzir, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte entre o que deve morrer e o que deve viver” (2010, p.214). É neste sentido que o estudo de Mbembe (2018) faz referência ao conceito de necropolítica, afinado perspectiva do estudo de biopoder² de Foucault, mostrando como o Estado moderno exerce várias técnicas de controle sobre a população.

Assim, podemos pensar a necropolítica como falta de ações políticas que possam efetivamente impedir a morte dessa camada da população, Mbembe, explicita como isto constitui um projeto político que define as vidas que serão cuidadas e as vidas que serão descartadas. Dentro dessa lógica do sistema capitalista, entendemos que o negro sempre foi subjugado e inferiorizado no Brasil. Vivendo na sub-humanidade, eram caracterizados como animais, como demônios como destaca Nogueira “na forma humana ou na forma animal Satã é frequentemente negro ou escuro, como convinha ao Príncipe das Trevas” (2000, p. 69), Sobre essa conceituação, muitos negros são alvos de perseguições e sem direitos à vida, buscam formas de sobrevivência, lutando por direitos que muitas vezes são negados pelo Estado como direito a proteção. Situação que presenciamos com o caso Lucrecia, mulher livre que vivia como escrava, assim

² Biopoder é um termo criado originalmente pelo filósofo francês Michel Foucault para referir-se à prática dos Estados modernos e sua regulação dos que a ele estão sujeitos por meio de uma “explosão de técnicas numerosas e diversas para obter a subjugação dos corpos e o controle de populações”.

milhares de mulheres e homens que são agredidos por perseguições racistas e discriminatórias.

No que tange às formas de compreender essa situação podemos apresentar algumas medidas brasileiras que não exercia essa proteção de fato sobre os direitos dos negros, pode se mencionar por exemplo em 1850, a Lei Eusébio de Queiroz, que proibiu o tráfico de escravos para o território brasileiro. Outras leis foram sendo criadas, a partir dela como: a Lei do Ventre Livre em 1871, que libertava os filhos de escravos, somente após 21 anos de idade, e a Lei dos Sexagenários em 1885, voltada aos escravos com mais 65 anos. E finalmente em 1888, a escravidão nos aspectos jurídicos chegava ao fim, pela Lei Áurea, aprovada pela princesa Isabel, e impulsionada pelos abolicionistas que determinava a libertação da população negra das mãos dos donos de engenhos. E com esse movimento, cerca de 700 mil escravos foram jogados nas ruas sem direitos, sem lugares para morar e sem recursos para trabalhar. Muitos deles acabaram se sujeitando a voltar à categoria de escravos mesmo depois de libertos.

Norteados pelo contexto histórico do negro no Brasil, observa-se que grande parcela da população negra vive até hoje um constante estado de exceção no sentido histórico, no qual observa-se diuturnamente a suspensão dos direitos básicos para a sobrevivência, à sombra do poder que domina, massacra, inibe e controla. Nessa conjuntura relatamos o panorama histórico das primeiras pessoas escravizadas chegadas ao Brasil, vindos da África no século XVI, no período colonial, como base central para refletir sobre o processo desumano e não empático que vive a população negra na contemporaneidade, mediante a processos de extermínios que matam milhares de negros nas favelas por falta de segurança, saúde e educação pública de qualidade.

As políticas egocêntricas direcionadas aos abastados da sociedade fazem pensar nos martírios direcionados aos negros nas formas impositivas, nos castigos cometidos, nos análogos trabalhos braçais desempenhados nas produções açucareiras, cafeeiras, nas extrações de minérios e nas posturas de dominação e submissão, sobre a qual viviam os povos negros.

Sobre os dispositivos de violências do corpo que visam à morte, percebem-se as técnicas de poder que são exercidas pelo Estado nas formas de soberania, por meio de suas ações e omissões baseadas nas definições de quem merece viver ou morrer, e como estas são aplicadas. À luz desta política de morte, recorreremos ao estudo de Kilomba (2015), sobre as técnicas de castigos cometidos na escravidão, em que se ressalta de maneira descritiva, o uso de máscaras de ferro impostas pelos senhores brancos aos negros escravizados. Impedindo que comessem a cana de açúcar ou cacau enquanto trabalhavam nas plantações, além de servir para emudecê-los. Sobre essa marca na

história, compreendem-se os pontos visíveis na estrutura social dos últimos séculos, que não beneficiam a população negra por falta de políticas públicas afirmativas.

Ressalta-se por essa perspectiva, que a falta de direitos proporcionou um contexto de negação do/a sujeito/a negro/a, colocando-o/a como submisso/a e inferior aos outros, como destaca Fanon(2008) ao mencionar o “complexo de inferioridade”, direcionado ao negro, que proporcionalmente é acompanhado por um “complexo de superioridade” concentrado no branco (2008, p.147). Esses aspectos reforçam as desigualdades da pirâmide social, intensificando a discrepância no que se refere aos benefícios direcionados aos historicamente senhores de conhecimento ilibado, donos engenhos, de fazendas, das grandes indústrias contra as o homem raptado, escravizado, desprovido de instruções básicas na cultura na qual foi inserido, e vivendo constantemente um racismo que discrimina com base nas percepções sociais e nas diferenças biológicas.

Tendo em vista os aspectos analisados, entende-se que o racismo brasileiro segue corroborando para as diversas “amputações” de direitos do povo negro. Se anteriormente elas eram marcadas por suplícios físicos do corpo, atualmente, mostram-se por dispositivos visíveis ou velados, que estruturam o racismo sobre práticas, hábitos e falas presentes nos domínios históricos e culturais. Indubitavelmente, posturas governamentais reprimem e rejeitam o enfrentamento efetivo destas questões, excluindo aparatos legais, na formação humana, nas condições sanitárias e nas posturas socioeconômicas que a população negra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Por todos os aspectos estudados sobre a necropolítica e a empatia no panorama histórico do negro no Brasil e o estudo literário do conto Machado de Assis o “O caso da vara” pode -se compreender que a falta de políticas públicas aliadas às práticas antirracistas de posturas sociais contrárias à de reparação refletem formas egoístas presente na sociedade.

Procuramos oferecer elementos que ampliem o debate e nos permitam compreender o papel que a literatura pode desempenhar no combate aos racismo, utilizando-nos do conto machadiano, que nos permite refletir acerca das experiências empáticas incorporadas ao campo do conceito de necropolítica, na dimensão sócio-histórico do negro no Brasil. Isto nos possibilita entender a partir de uma ótica que enfatiza o âmbito histórico, como se formou o racismo estrutural na vida de pessoas negras, sempre reforçado, amparado e sustentado pelo processo de controle do Estado. Apon-tamos também a necessidade de estabelecermos uma ampla agenda de lutas e práticas antirracistas.

Ao discutirmos aspectos do conto “ O caso da vara”, nosso intuito foi o de ressaltar a necessidade de se alcançar um efetivo processo empático que se coloque contra as práticas necropolíticas que aparecem colar-se nas memórias trazidas na pele dos negro, no Brasil. Seguimos reiterando práticas egoístas e posturas racistas que subalternizam a importância humana do negro, enquanto ser trabalhador e cidadão de um país com mais da metade da população negra, mas que, embora livres, são alvos de descasos, maus tratos e morte.

Assim, entende-se que um dos maiores problemas enfrentados pela negritude parte do abismo social ocasionado pela falta de políticas públicas suprimidas por séculos de dominadores racistas, de perfil eurocêntricos, com dispositivos necropolíticos que afastam, recusam e repudia milhares de brasileiros negros, que vivem nas favelas dos grandes centros, sem escola, sem saúde, sem moradias, vitimados pela cor, pela ancestralidade, por crimes de ódio, balas perdidas e ausência de um olhar responsável sobre todo cidadão brasileiro independentemente de raça, gênero, credo ou posição social.

É importante ressaltar também que alguns embates são traçados na luta pela equidade do povo negro. Grupos praticam atitudes antirracistas afim de reivindicar uma reparação social pelos danos causados aos povos negros que de formas desumanas foram capturados, açoitados e em diversas passagens da nossa história, mortos das maneiras mais cruéis.

Em vista das premissas elencadas, defendida neste estudo, ambientado no enredo literário do “O caso da vara “que transita tanto no processo empático quanto nas práticas necropolíticas em tempos egoístas, servem para nos fazer pensar acerca dos obstáculos diários enfrentados pelos negros, da necessidade de seguirmos lutando contra práticas racistas e exigindo reparos estatais para os herdeiros dos negros trazidos ao Brasil como mercadoria e que hoje após quinhentos anos, ainda são reféns de uma história interpretada pela ótica da branquitude.

REFERENCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é racismo estrutural?. Belo Horizonte. Letramento. 2018.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (Org.). **Atlas da Violência 2019**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/12/atlas-2019>>. Acesso em: 02 abr. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade**; 2 ed. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

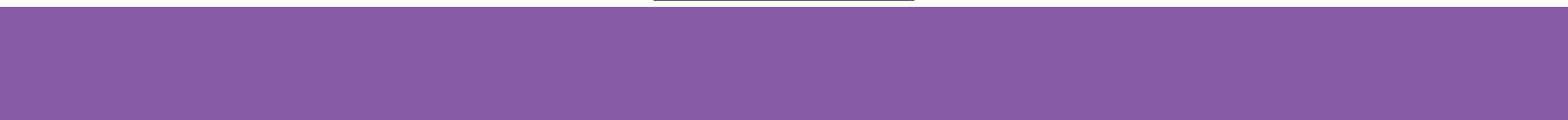
KILOMBA, G. A máscara. Tradução: Jesus, J. O. **Cadernos de Literatura em Tradução**, n. 16, p. 171-180, 2015.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, políticas da morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MAZZEO, Antonio Carlos. Estado e Burguesia no Brasil: origens da autocracia burguesa. 3.ed., São Paulo: Boitempo, 2015.

NOGUEIRA, Carlos Roberto F. (2000). *O Diabo no Imaginário Cristão*. Bauru, SP, EDUSC.

PAVARINO, Michelle Girade; DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. *Psico*, Porto Alegre, PUCRS, v. 36, n. 2, p. 127-134, 2005. Disponível em: . Acesso em: 2 abr. 2017.



CAPÍTULO 6

A FUNÇÃO DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO SEXUAL: UM ESTUDO SOBRE OS DISCURSOS PASTORAIS DA IGREJA CATÓLICA (1981)

THE ROLE OF THE FAMILY IN SEX EDUCATION: A HISTORICAL STUDY ON THE PASTORAL DISCOURSES OF THE CATHOLIC CHURCH (1981)

Cícero Edinaldo dos Santos¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558893103.6

¹ <https://orcid.org/0000-0002-7353-8229>

RESUMO

Esse artigo tem o objetivo de compreender os discursos pastorais da Igreja Católica sobre a função da família na educação sexual, focalizando a exortação apostólica *Familiaris Consortio* (1981), de autoria do Papa João Paulo II. Faz uso da pesquisa qualitativa, com objetivo descritivo e exploratório. Utiliza material bibliográfico e documental. Constata que os discursos pastorais da Igreja Católica visavam preservar a configuração da família cristã no mundo contemporâneo, vendo a educação sexual como ação cotidiana oportuna para a regulação de corpos e almas. A educação sexual foi apresentada como um direito-dever dos pais e pautada na castidade. Os discursos pastorais da Igreja Católica denotavam que a família não atuava (apenas) para excluir, refrear ou atenuar a sexualidade de seus membros. No âmbito da educação sexual, a função da família também parecia ser a de fixar-se como modelo a ser seguido pelos demais e constituir-se como suporte permanente de incitação de novas práticas sexuais.

Palavras-chave: Família. Educação sexual. Igreja Católica. Discursos pastorais.

ABSTRACT

This article aims to understand the role of the family in sex education, focusing attention on the pastoral discourses of the Catholic Church contained in the apostolic exhortation *Familiaris Consortio* (1981), authored by Pope John Paul II. It uses qualitative research, with descriptive and exploratory objective. It uses bibliographic and documentary material. It notes that the pastoral discourses of the Catholic Church aimed to preserve the configuration of the Christian family in the contemporary world, seeing sex education as a timely daily action for the adjustment of bodies and souls. Sex education was presented as a right-duty of parents and based on chastity. The pastoral discourses of the Catholic Church denoted that the family did not act (only) to exclude, restrain or attenuate the sexuality of its members. In the context of sex education, the role of the family also seemed to be to establish itself as a model to be followed by others and to constitute itself as a permanent support for inciting new sexual practices.

Keywords: Family. Sex education. Catholic church. Pastoral Discourses.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos séculos, a Igreja Católica produziu e circulou internacionalmente distintos posicionamentos sobre a conduta sexual dos seus fiéis. Todavia, se deparou com a rebeldia às suas normas oficiais. Entre os motivos de rebeldia, estava a inflexi-

bilidade da Igreja em relação as problemáticas referentes as vivências e experiências sexuais, isto é, a desconexão existente entre a visão eclesial, conservadora, e a realidade cotidiana, em constante transformação (KÜNG, 2002; RANKE-HEINEMANN, 2019).

Na segunda metade do século XX, a conduta sexual de homens e mulheres, tornou-se pauta de debates e circulação internacional de discursos. A ênfase dada as vivências e experiências sexuais despertou discussões em várias partes do mundo, gerando polêmicas no senso comum, no campo científico e religioso. Levando em consideração esses pressupostos iniciais, emergiu a seguinte problemática: quais os discursos da Igreja Católica sobre família e educação sexual no mundo contemporâneo?

Sabe-se que, após o Concílio Vaticano II (1962-1965), a Igreja Católica se preocupou em definir e impor a sua posição em relação a conduta sexual de homens e mulheres, enfatizando aspectos ligados a moralidade. Ao vislumbrar a força da família na conduta sexual, os pastores da Igreja, homens celibatários, majoritariamente brancos, visaram modelar os modos de existência para a formação da família monogâmica, heterossexual e cristã, em todo o mundo. Com isso, fizeram da sexualidade humana uma pauta de discursos, articulando-a a formação da família.

Em 1980, a pedido do Papa João Paulo II, foi realizada a V Assembleia Geral do Sínodo dos Bispos, com a intenção de refletir sobre “a missão da família cristã no mundo contemporâneo”. Realizada entre 26 de setembro a 25 de outubro de 1980, essa Assembleia dos Bispos priorizou a defesa do caráter natural e sacramental da família, reafirmando o ensinamento da Igreja Católica sobre a conduta sexual. A pedidos dos padres sinodais, os pareceres da Assembleia foram refletidos na exortação apostólica *Familiaris Consortio*, referente a função da família cristã no mundo de hoje, de autoria do Papa João Paulo II. A exortação foi dedicada ao Episcopado, ao Clero e aos fiéis de toda a Igreja Católica, sendo promulgada em 22 de novembro de 1981.

Diante dessas considerações iniciais, a fim de responder a problemática citada, este artigo visa compreender a função da família na educação sexual, centrando atenção nos discursos pastorais da Igreja Católica contidos na exortação apostólica *Familiaris Consortio* (1981), de autoria do Papa João Paulo II.

A exortação apostólica utilizada nesse artigo está publicada integralmente no site do Vaticano, traduzida para a Língua Portuguesa. Diante de sua estrutura e modos referencias de apresentação discursiva, optou-se por uma pesquisa de cunho qualitativo, com objetivo descritivo e exploratório.

Inicialmente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, a fim de explicar nuances investigativas para os estudos dos discursos pastorais da Igreja Católica. Em seguida,

realizou-se a pesquisa documental, centrada na referida exortação, a fim de alcançar o intento principal de investigação.

2 DISCURSOS PASTORAIS: NUANCES INVESTIGATIVAS

O pastorado cristão é uma metáfora analítica utilizada em estudos filosóficos, históricos e teológicos sobre a arte de condução de uns por outros. Focaliza as intrincadas relações entre quem conduz (pastor) e quem é conduzido (ovelha/rebanho) rumo a salvação das almas (FOUCAULT, 2008; CANDIOTTO; SOUZA, 2012). Ao longo dos séculos, o pastorado cristão tornou-se a pedra angular da Igreja Católica no Ocidente e foi “deslocado, desmembrado, transformado e integrado a formas diversas, mas no fundo nunca foi verdadeiramente abolido” (FOUCAULT, 2008, p. 197). O pastorado cristão pode ser estudado com distintas perspectivas, ênfases e desdobramentos, tais como aqueles centrados nos discursos pastorais da Igreja Católica sobre a conduta sexual de homens e mulheres (CANDIOTTO; SOUZA, 2002; SANTOS, 2022).

Em tais estudos, parte-se do entendimento de que os discursos pastorais não correspondem (apenas) a um reflexo das investidas de poder entre “os pastores e as ovelhas”. Tampouco representam um saber apartado da doutrina cristã e/ou da conjuntura vigente. Assim como outros tipos, proliferados e circulados internacionalmente, os discursos pastorais são fontes e propulsores de poder/saber (FOUCAULT, 1999; SANTOS, 2022).

Os discursos pastorais da Igreja Católica são gestados a partir da triangulação entre os enunciados da Sagrada Escritura, da Tradição Apostólica e do Magistério da Igreja. Estão contidos em distintos documentos promulgados pelo Papa em exercício ou pelo Episcopado. São vistos como parâmetros para todos os fiéis da Igreja Católica, proibindo e permitindo determinados modos de existência para “os pastores, as ovelhas e o rebanho” (SANTOS, 2022).

No que se refere a conduta sexual, os discursos pastorais da Igreja Católica não visam apenas controlar através de mecanismos coercitivos, tais como repressões, proibições, censuras e negações. Mas também por meio da incitação discursiva, isto é, a produção de uma verdade sobre a sexualidade e as instituições responsáveis pela sua prevenção e reprodução na sociedade, tais como a família.

3 A FAMÍLIA E A EDUCAÇÃO SEXUAL EM DISCURSO

De acordo com a exortação apostólica *Familiaris Consortio*, em finais do século XX, apesar das mudanças conjecturais em escala internacional, a Igreja Católica defendia que a família era a “célula base da sociedade”. Todavia, no mundo contem-

porâneo, a família enfrentava uma situação delicada, com “luzes e sombras”, isto é, aspectos positivos e aspectos negativos.

Entre os aspectos positivos, destacava-se a consciência humana acerca da liberdade pessoal e atenção à qualidade das relações interpessoais no matrimônio, bem como a consciência acerca da promoção da dignidade da mulher, da procriação responsável e da educação dos filhos. Além disso, positivamente, percebia-se a maior consciência da necessidade de desenvolver relações entre a Igreja e a família, centrando numa ajuda recíproca de cunho espiritual e material, bem como a redescoberta da missão eclesial da família no mundo contemporâneo e da sua responsabilidade na construção de uma sociedade mais justa. Entre os aspectos negativos, destacava-se os “sinais de degradação” de valores fundamentais da família, tais como: 1) uma concepção teórica e prática da independência dos cônjuges entre si; 2) as graves ambiguidades referentes a relação de autoridade entre pais e filhos; 3) as dificuldades concretas na transmissão dos valores; 4) o número crescente dos divórcios; 5) o aborto; 6) o recurso à esterilização; 7) a instauração de uma mentalidade contraceptiva (PAPA JOÃO PAULO II, 1981).

Segundo eles, a situação atual da família manifestava-se como um assunto problemático, que demandava novas ações pastorais. Em diversos países, os direitos invioláveis da família estavam sendo agredidos por instituições e leis governamentais. Logo, diante dessa conjuntura, todos os “pastores e ovelhas da Igreja” estavam convidados a agir no mundo, combatendo o influxo dessa situação mundial.

Conforme a exortação, o Sínodo dos Bispos elencou quatro deveres gerais da família no mundo contemporâneo que precisavam ser reiterados constantemente, a saber: 1) a formação de uma comunidade de pessoas; 2) o serviço à vida; 3) a participação no desenvolvimento da sociedade e 4) a participação na vida e na missão da Igreja.

O segundo dever, referente ao serviço à vida, dividia-se em transmissão da vida e educação dos filhos. A função social da família emergia da obra procriativa e educativa, tendo em ambas a sua insubstituível forma de expressão. No âmbito educativo, a exortação aferia que a família era “a primeira e fundamental escola de sociabilidade” (PAPA JOÃO PAULO II, 1981). A educação não era apenas um direito da família, mas também um dever. Esse direito-dever educativo qualificava-se:

[...] como essencial, ligado como está à transmissão da vida humana; como original e primário, em relação ao dever de educar dos outros, pela unicidade da relação de amor que subsiste entre pais e filhos; como insubstituível e inalienável, e, portanto, não delegável totalmente a outros ou por outros usurpável (PAPA JOÃO PAULO II, 1981).

Segundo a exortação, internacionalmente, havia uma cultura global que banalizava em grande parte a sexualidade humana, interpretando-a, unicamente, em

relação aos desejos e prazeres sexuais. Diante disso, os membros da Igreja Católica estavam convocados a manterem-se contrários a “uma determinada forma de informação sexual, desligada dos princípios morais”. Difundida em várias partes do mundo, a “informação sexual”, apartada dos princípios cristãos, apresentava-se como “[...] uma introdução à experiência do prazer e um estímulo que leva à perda - ainda nos anos da inocência - da serenidade, abrindo as portas ao vício” (PAPA JOÃO PAULO II, 1981).

Em contraposição, em cada lar cristão, a família devia atentar-se para que os filhos, desde tenra infância, conhecessem e estimassem os desígnios de Deus para as vivências e experiências sexuais, com respaldo central às normas morais impostas pela Igreja ao longo dos séculos, em especial aquelas que ressaltavam os benefícios da castidade.

Em tempos de rebeldias contra a conduta sexual, a Igreja Católica aferia que a sexualidade não podia ser entendida como algo “puramente biológico”, uma vez que dizia respeito “[...] ao núcleo íntimo da pessoa humana como tal”. Mediante a sexualidade, o homem e a mulher se doavam um ao outro, “[...] com os atos próprios exclusivos dos esposos” (PAPA JOÃO PAULO II, 1981). A sexualidade carecia de ser vista como “uma riqueza de toda a pessoa”, que abrangia corpo, sensibilidade e alma, e manifestava o seu íntimo significado ao levar o homem e a mulher para o “dom de si” no amor. Logo, a sexualidade participaria da força transcendente do amor, entre dois humanos, de sexos opostos.

Contrariando pareceres elaborados na Idade Média, no mundo contemporâneo, Pós-Vaticano II, os pastores da Igreja estavam convocados a apresentar a sexualidade numa perspectiva positiva, pois esta era reconhecida como uma obra de Deus, vinculada ao amor conjugal. Dessa forma, o ato sexual deixava, aos poucos, de ter caráter apenas secundário na vida íntima, visando não apenas a procriação, mas também “o bem dos cônjuges”.

Apesar dessa mudança, os pastores da Igreja aferiam que eram necessários direcionamentos para a conduta sexual de homens e mulheres, antes e após o sacramento do matrimônio, refutando os “sinais de degradação” que perpassavam os valores fundamentais da família. Nessas circunstâncias, tornava-se urgente a existência de uma educação sexual prudente e delicada.

No lar ou na escola escolhida para os filhos, a educação sexual devia prezar e ter como foco a castidade, uma vez que ela proporcionaria o desenvolvimento da “autêntica maturidade da pessoa” e a tornava “capaz de respeitar e promover o significado nupcial do corpo”. Assim, a educação sexual para a castidade consistia, portanto, no “domínio de si, na capacidade de orientar o instinto sexual ao serviço do amor e de

integrá-lo no desenvolvimento da pessoa” (PAPA JOÃO PAULO II, 1981). Conforme a exortação:

Fruto da graça de Deus e da nossa colaboração, a castidade leva a integrar harmonicamente as diferentes componentes da pessoa, e a superar a fraqueza da natureza humana, marcada pelo pecado para que cada um possa seguir a vocação a que Deus o chama (PAPA JOÃO PAULO II, 1981).

Nesse sentido, a educação sexual para a castidade tornava-se uma demanda urgente para a modelação dos modos de existência no mundo contemporâneo, uma vez que tinha efeitos antes e após a escolha da Ordem sacramental (para os homens), do celibato ou do matrimônio (para as mulheres e/ou homens).

A educação sexual para a castidade tinha no exemplo do lar, do pai e da mãe, um fator de impacto e na escolha individual (Estado de vida) a sua força de ação. A educação sexual para a castidade pretendia normatizar e hierarquizar as práticas sexuais, destacando identidades embasadas em características corporais, sacralizadas, bem como na construção de seres binários, complementares, isto é, homem e mulher. Servia para proteger a configuração da família cristã no mundo contemporâneo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve a pretensão de compreender a função da família na educação sexual, centrando atenção nos discursos pastorais da Igreja Católica contidos na exortação apostólica *Familiaris Consortio* (1981), de autoria do Papa João Paulo II.

Concluiu que, em tais discursos, a família foi caracterizada como uma das instituições responsáveis pela educação sexual dos filhos. Devia ter uma configuração específica: constituída (inicialmente) apenas por dois seres diferentes (homem e mulher), formada a partir do sacramento do matrimônio, guiada para a procriação e educação dos filhos à luz dos preceitos cristãos. A educação sexual foi enunciada como um direito-dever dos pais, que não podia ser refutado ou delegado para outras instituições. A educação sexual devia ter por centro a preservação da castidade, modelando atos e comportamentos dos filhos à espera do matrimônio, da vida religiosa ou da Ordem sacramental, no futuro próximo.

Em suma, os discursos pastorais da Igreja Católica denotavam que a família não atuava (apenas) para excluir, refrear ou atenuar a sexualidade de seus membros. No âmbito da educação sexual, a função da família também parecia ser a de fixar-se como modelo a ser seguido pelos demais e constituir-se como suporte permanente de incitação de novas práticas sexuais, mais especificamente aquelas realizadas após a união matrimonial, que valorizam a monogamia, a heterossexualidade e a procriação como pressupostos de conduta sexual para homens e mulheres.

REFERÊNCIAS

CANDIOTTO, Cesar; SOUZA, Pedro de. (Orgs.). **Foucault e o Cristianismo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

JOÃO PAULO II. **Exortação apostólica Familiaris Consortio**. 22 de novembro 1981. Disponível em: https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_19811122_familiaris-consortio.html. Acesso em: 22 jul. 2022.

KÜNG, HANS. **A Igreja Católica**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

RANKE-HEINEMANN, Uta. **Eunucos pelo Reino de Deus: Igreja Católica e sexualidade – de Jesus a Bento XVI**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

SANTOS, Cícero Edinaldo dos. O Papel da Família na Educação Sexual: Discursos Pastorais da Igreja Católica (2013-2016). **Veredas – Revista Interdisciplinar de Humanidades**, v. 4, n. 8, p. 73-92, dez. / jun., 2021-2022.

CAPÍTULO 7

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM CRIATIVA NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NO 4 ° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

*PEDAGOGICAL PRACTICE FROM THE
PERSPECTIVE OF CREATIVE LEARNING IN
THE TEACHING OF NATURAL SCIENCES IN
THE 4TH YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL*

Rute Regina Ferreira machado de Morais
Eloiza Aparecida Silva Avila de Matos

DOI: 10.46898/rfb.9786558893103.7

RESUMO

Esse artigo apresenta o relato da experiência pedagógica na perspectiva da aprendizagem criativa, desenvolvida numa turma do 4º ano do Ensino Fundamental, em uma Escola Municipal em Ponta Grossa. Teve como objetivo analisar a contribuição da prática pedagógica com perspectiva na aprendizagem criativa no estudo sobre “Fontes de Energia e suas Transformações” dentro da disciplina de Ciências Naturais. O trabalho foi organizado em oito etapas, compreendendo atividades de leitura, discussão e estudo sobre a energia solar, eólica, química e armazenada em pilhas e posterior produção de experimentos na simulação e transformação desses tipos de energia. A avaliação da aprendizagem dos educandos deu-se no decorrer de todo o trabalho, pela observação, suas produções escritas e desenhos. Os resultados mostraram que os alunos se envolveram com entusiasmo na realização das atividades, demonstraram posicionamento crítico diante do assunto, criaram, testaram hipóteses e construíram o conhecimento acerca do tema. Com isso em vista, conclui-se que a prática pedagógica na perspectiva da aprendizagem criativa contribuiu para a construção do conhecimento, levando os alunos a formarem conceitos complexos. A partir disso, outras propostas pedagógicas podem ser planejadas, que possam proporcionar a imaginação, a criação e a efetiva aprendizagem dos educandos.

Palavras-chave: Aprendizagem Criativa. Fontes de Energia. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This article presents the of the pedgogical experience in the perspective of cretive learning, developed in a class of the 4th year of Elementary School, in a Municipal Sschool in Ponta Grossa. It aimed to analyze the contribution of pedagogical practice with a perspective of creative learning in the study of the theme “Energy Sources and their Transformations” within the discipline of Natural Sciences. The work was organized in eight stages, comprising activities in reading, discussion and study about solar energy, wind and Chemical, stored energy in pile and subsequent production of experiments in the simulation and transformation of these types of energy. The evaluate of students learning occurred during at all the work, through observation, their written productions and drawings. The results showed that students if involved with enthusiasm in the activities, demonstrated critical positioning in front of subject, create, test hypotheses and build knowledge about the theme. With this in view, it is concluded that the pedagogical practice in the perspective of creative learning contributed to the construction of knowledge, leading students to form complex concepts.

From this, others pedagogical proposals can be planned, which can provide imagination, creation and the effective learning.

Keywords: Creative Learning. Energy Sources. Pedagogical Practice.

1 INTRODUÇÃO

Este texto traz o relato da experiência pedagógica desenvolvida com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I na disciplina de Ciências Naturais envolvendo o estudo do tema “Fontes de Energias e suas transformações”. Teve por objetivo analisar a contribuição dessa prática, para a efetiva aprendizagem dos estudantes.

De acordo com Seymour Papert, a aprendizagem criativa envolve a construção do conhecimento de forma significativa, onde o aluno se engaja ativamente no processo por meio da experimentação concreta. Isso acontece em espiral, abrangendo a imaginação, criação, compartilhamento e reflexão. Dessa forma, aprender pode ser tão agradável quanto brincar no jardim de infância.

Assim sendo, o trabalho foi organizado em oito etapas e abrangeu atividades de leitura, discussão do tema e estudo dos subtemas: energia solar, eólica, química e armazenada em pilhas. Desenvolveram experimentos na simulação desses três tipos de energias e fizeram a exposição oral sobre o que descobriram.

Como conclusão, realizaram produções escritas e representações em desenho, abordando o assunto, expondo seu ponto de vista diante do que aprenderam.

Esse trabalho justifica-se por vários motivos. O maior deles é propor e compartilhar com outros profissionais da área, estratégias de ensino, que tem por alvo a construção do conhecimento de forma significativa. O foco de atenção recai sobre o desejo de evidenciar os resultados obtidos na aprendizagem, quando os alunos participam ativamente do processo.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Antes de considerar o assunto sobre aprendizagem criativa, é interessante analisar como o indivíduo aprende. De acordo com a Neurociência, o sistema nervoso central é o responsável por estruturar as atividades do corpo humano, voluntárias e involuntárias, envolvendo o raciocínio, os sentimentos e a capacidade de tomar decisões. Menciona que o conhecimento se dá mediante a atenção, associação, memória, imaginação, pensamento e linguagem, a partir das experiências sensoriais a que é submetido.

A sensação corporal é responsável por captar os dados do ambiente e levá-los ao cérebro, transformando-os em aprendizado. Assim sendo, a emoção, a atenção, a motivação, a memória e a socialização, estão associadas à aprendizagem.

A emoção: quanto mais um evento contenha emoção, mais o indivíduo se lembrará dele. Mas, além da emoção, existe a necessidade de atenção.

A atenção: é fundamental para que o conhecimento seja adquirido, pois o sistema nervoso só absorve a informação quando a pessoa está atenta a mesma. Para levar a atenção a aprendizagem precisa ser interessante, curiosa e desafiadora porque o indivíduo só mantém a atenção em algo com significado. A falta de estímulos gera a desatenção e interfere negativamente na interação entre a informação e o sujeito.

A respeito da atenção Feldman (2015), diz:

... a informação à qual prestamos mais atenção é processada de forma mais detalhada. Portanto, ela entra na memória em um nível mais profundo – sendo menos propensa a ser esquecida do que a informação processada em níveis mais superficiais (p. 219).

A motivação: se a tarefa é interessante, conseqüentemente leva à atenção, que resulta em motivação para aprender. Mas, se tarefa não é interessante, a mente se frustra e conseqüentemente se perde a motivação.

A memória: se dá através de repetições, de associações, vínculos e relações com outros conhecimentos. Para que o conteúdo aprendido tenha sentido e fique na memória, o indivíduo precisa identificar pontos de ancoragem, que envolve a associação do novo conteúdo, com outros já existentes na memória. Quando o conhecimento faz sentido é retido na memória de longa duração, e o sujeito demonstra a capacidade de encontrar soluções criativas e inovadoras para resolver problemas e até mesmo de transformar a realidade e o mundo ao seu redor.

A socialização: envolve as experiências sociais do ser humano e o ambiente em que vive e possibilita o aprimoramento da linguagem verbal e não verbal. Por meio da interação o indivíduo pode reconhecer e expressar suas emoções, exercer suas potencialidades e demonstrar empatia e formar sua cognição.

Contudo, é interessante pensar também sobre o que envolve a criatividade. São muitas as definições de criatividade, sendo, sem dúvida, um conceito complexo e que pode ser abordado a partir de inúmeras perspectivas diferentes.

De acordo com PILORO (2016), criatividade é a capacidade de responder a situações ou estímulos previstos ou não programados, resolver problemas envolvendo diversas atividades humanas e pode ser desenvolvida e lapidada. Mas o indivíduo precisa ser ativo, indagar, pensar e analisar o seu entorno para que possa propor novas opções para determinadas situações.

Feldman (2015) enfatiza que pesquisadores descobriram que uma combinação de pensamento divergente e convergente pode levar a maior criatividade. Os indivíduos altamente criativos apresentam pensamento divergente, que gera respostas incomuns, mas apropriadas, para problemas ou questões, contrastando com o pensamento convergente, que é aquele em que um problema é visto como possuidor de uma única resposta que se baseia no conhecimento e na lógica. Pessoas criativas costumam ter uma gama mais ampla de interesses e são mais independentes e mais interessadas em problemas filosóficos ou abstratos, além disso, tem preferência por estímulos e padrões de pensamento elaborados, intrincados e complexos.

3 METODOLOGIA

Considerando que se trata de uma proposta pedagógica a ser desenvolvida em sala de aula regular, foi aplicada com alunos de uma turma de 4º ano de uma Escola Pública Municipal de Ponta Grossa. Os participantes foram vinte e sete alunos na faixa etária entre oito e nove anos.

Foi elaborada a partir do conteúdo curricular contido nos Referenciais Curriculares para as Séries Iniciais previstos para a disciplina de Ciências Naturais. Abordou o estudo sobre Fontes de Energias e suas Transformações. As ações pedagógicas foram organizadas em oito etapas, que são descritas a seguir.

Etapa I - avaliação do conhecimento prévio dos alunos, mediante a aplicação de um questionário contendo perguntas sobre as Fontes de Energias: Elétrica, Eólica e Solar e suas Transformações. Suas respostas servem como ponto de partida para o trabalho.

Etapa II - estudo do tema. Entre os assuntos pesquisados encontram-se o uso adequado e econômico da energia elétrica; as possibilidades de acesso à energia solar e eólica pela população; os prejuízos e benefícios que tais energias trazem para o meio ambiente. Como fontes de leitura os alunos utilizam sites e vídeos no youtube.

Etapa III - discussão com o grande grupo sobre o que estudaram e discutem sobre os prejuízos e benefícios que tais energias trazem para o planeta. Levantam questionamentos e tecem reflexões acerca dessas questões.

Etapa IV - produção escrita em forma de texto, sobre o assunto discutido. Nesse momento devem se posicionar diante das questões levantadas e apresentar de forma argumentativa seu ponto de vista.

Etapa V - produção de desenho sobre os conceitos que adquiriram até o momento, com base nas pesquisas e discussões.

Etapa VI – divisão do trabalho em grupo para a simulação da produção das energias: solar, elétrica e eólica. Cada grupo desenvolve um experimento, que são listados a seguir.

Energia Solar – o material utilizado é um kit que contém miniaturas de placas fotovoltaicas, helicóptero e barco. Seguem o manual de instrução e conectam os fios às placas e as expõem ao sol. Ao perceber que as miniaturas se movimentam, concluem que a energia gerada pela luz solar girou o motor, levando o helicóptero e barco a se movimentar.

Energia Química (armazenada em pilha) – o material utilizado é a miniatura de um automóvel, fios e pilhas. Conectam os fios à pilha e às rodas do automóvel e acionam o botão de ligar. Após acionar o botão de ligar, percebem que a roda gira o automóvel se movimenta. Discutem que a energia armazenada na pilha fez o carro se movimentar e mencionam que o mesmo acontece com a energia armazenada em baterias e são utilizadas em carros elétricos.

Energia Eólica – com o uso de material de sucata constroem hélices posicionadas em suportes para representar os geradores eólicos. As conectam à fios que estão presos à leds. Ocasionalmente o vento utilizando um ventilador. Observam que o vento movimenta as hélices, que resulta no ascendimento do led. Concluem que os geradores transformam a energia eólica em energia elétrica.

Etapa VII – cada grupo apresenta seu experimento e explica o tipo de energia produzida e de que forma acontece sua transformação.

Etapa VIII – cada grupo explica em detalhes o que é a energia simulada, o que ela traz de benefício e prejuízo para o planeta e se posiciona contra ou a favor, justificando seu ponto de vista de forma argumentativa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No desenvolvimento dos experimentos, observou-se que no primeiro momento, alguns grupos não obtiveram os resultados esperados. Criaram hipóteses, experimentaram várias possibilidades até conseguiram o que pretendiam. Isso aconteceu ao testarem o gerador da energia eólica.

Ao testar o gerador da energia eólica, perceberam que embora o vento tenha movimentado as hélices, ainda assim, não provocou o acendimento do led. Após muita discussão, levantaram a hipótese que os fios deveriam ser ligados em circuito. Experimentaram isso e o resultado foi o acendimento do led. Essa descoberta foi comemorada com aplausos e muita alegria.

Quanto a exposição oral observou-se que demonstraram preocupação com o planeta ao falar da construção das hidrelétricas, diferenciando-as dos benefícios das demais energias. Na produção de texto, apresentaram conceitos mais complexos acerca do tema e expressam comentários críticos sobre o valor da placa fotovoltaica e a dificuldade que a população em geral tem na sua aquisição. No desenho, exemplificaram detalhadamente onde e como utilizá-las.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, conclui-se que a prática pedagógica na perspectiva da aprendizagem criativa contribuiu para a construção do conhecimento, levando a efetiva aprendizagem dos educandos, explorando sua imaginação, criação, compartilhamento e reflexão. A partir disso, outras experiências de aprendizagem podem ser planejadas, tornando o ambiente de sala de aula um lugar agradável, onde os estudantes são os protagonistas e aprendem brincando.

REFERÊNCIAS

DECKER, Roberto. **Neuropsicologia e Atenção**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/138355/000989368.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: 23 ago. 2020.

FELDMAN, Robert. **Introdução à Psicologia**. S.10. ed. – Porto Alegre: AMGH, 2001.

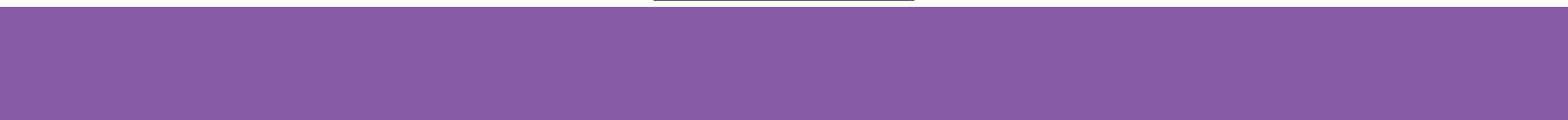
JARETA, Gabriel. **A importância da Criatividade**. 2011. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2011/09/10/a-importancia-da-criatividade/>. Acesso: 28 mar. 2020.

MARQUES, José Roberto. **Neurociência Cognitiva: a ciência da aprendizagem e da educação**. 2019. Disponível em: <https://www.ibccoaching.com.br/portal/coaching-e-psicologia/neurociencia-cognitiva-ciencia-aprendizagem-educacao/>. Acesso: 23 set. 2020.

PONTA GROSSA. **Referenciais Curriculares para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, Secretaria Municipal de Educação, 2020.

Programa Aprendizagem Criativa. Disponível em: <https://www.educacao.faber-castell.com.br/aprendizagem-criativa/>. Acesso: 26 mar. 2020

SILVA, Ana Claudia Inácio. **Processo da criatividade**. 1. Criatividade. 2. Pensamento criativo. 3. Psicologia educacional. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A. 2016. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/71254335/processo-de-criatividade>. Acesso: 29 abr. 2020.



CAPÍTULO 8

ÉTICA, POLÍTICA E VERDADE NO CONHECIMENTO HISTÓRICO: REFLEXÃO SOBRE A OBRA EVOLUÇÃO POLÍTICA DO BRASIL, DE CAIO PRADO JÚNIOR

*ETHICS, POLITICS AND TRUTH IN
HISTORICAL KNOWLEDGE: REFLECTION
ON THE WORK EVOLUÇÃO POLÍTICA DO
BRASIL, BY CAIO PRADO JÚNIOR*

José Carlos Silvério dos Santos¹

Sueli do Carmo Oliveira²

Rodolfo de Jesus Chaves³

Tatiana da Costa Sena⁴

DOI: 10.46898/rfb.9786558893103.8

¹ E-mail: jose.silverio@inmg.edu

² E-mail: sueli.oliveira@ifnmg.edu

³ E-mail: rodolfo.chaves@ifnmg.edu

⁴ E-mail: tatiana.sena@ifnmg.edu

RESUMO

As relações sociais estão em correspondência direta com a produção do conhecimento. A elaboração do conhecimento, seu alcance, seu limite e seu emprego no mundo social compõem o quadro da sociologia do conhecimento. A proposta desta investigação é examinar questões dessa natureza na obra de estreia de Caio Prado Jr, *A Evolução Política do Brasil*. A problemática central aqui desenvolvida se relaciona com o fato de que Prado Jr. nunca renunciou a seus propósitos éticos e políticos, o que fez dele um intelectual comprometido integralmente com a transformação social brasileira. Essa postura engajada, que poderia implicar em vieses reducionistas na sua análise e conduzi-lo a uma avaliação estreita da realidade histórica do país, foi, ao contrário, um elemento presente e indispensável na sua consagração como um dos pilares fundamentais do pensamento social brasileiro. Utilizando como mote a obra pradiana, cumpre-nos avaliar as questões postas no âmbito epistemológico da historiografia identificando os laços que unificam ética, política e verdade a um ponto de vista de classe.

Palavras-chave: Caio Prado Júnior. Sociologia do conhecimento. Evolução Política do Brasil.

ABSTRACT

Social relations are in direct correspondence with the production of knowledge. The elaboration, its scope and its use in the specific social world are the framework of the sociology of knowledge. The purpose of this investigation is to examine the nature of this proposal in Caio Prado Jr's debut work, *A Evolução Política do Brasil*. A central problem developed here relates to the fact that Prado Jr. he never renounced his ethical and political purposes, which made him an intellectual committed to Brazilian social transformation. This engaged stance, which could imply reductionist biases in his analysis and lead him to a narrow assessment of the country's historical reality, was, on the contrary, a present and indispensable element in its consecration as one of the fundamental pillars of Brazilian social thought. Using a class point of view and using a class point of view.

Keywords: Caio Prado Junior. Sociology of knowledge. Political Evolution of Brazil.

INTRODUÇÃO

Referir-se ao alcance ou à abrangência cognitiva no interior de uma determinada disciplina do campo científico-social impõe o exame das suas condições de produção e a objetividade dos resultados que é capaz de obter. Os elementos que possi-

bilitam a construção do conhecimento da realidade social estão submersos no instável terreno das ideologias e dos pressupostos político-sociais, o que coloca problemas com vários níveis de dificuldade na tarefa de sua observação.

Com centralidade, figura nessa discussão a questão da objetividade do conhecimento. Um valor sempre desejável no exercício de qualquer ciência, decorrente da possibilidade, mais facilmente enunciada do que praticada, de depurar as ciências sociais de quaisquer julgamentos de valor, expurgando assim sua tendência ao engajamento, negócio escuso para a vontade de verdade que esta atividade manifesta. As ciências sociais estão às voltas com essas questões metodológicas e epistemológicas desde sua origem, as quais implicam discutir a objetividade do conhecimento científico e sua relação com as visões sociais de mundo¹.

A toda solidez intelectual de Caio Prado Jr., deve-se acrescentar suas ambições políticas. Militante comunista e homem de partido, em sua obra percebe-se claramente as preocupações em colocar não só na agenda intelectual como na cena política problemas fundamentais da sociedade brasileira. Na sua produção intelectual irá sobressair esse dado exterior, orientando suas reflexões no sentido da ação prática. Francisco Iglésias desenhou com poucas palavras o perfil de intelectual e político de Prado Jr. da seguinte maneira: “intelectual militante, como convém a um marxista, toda a sua obra é marcada por um sentido pragmático de luta, o que não leva, porém, a distorções no estudo ou na interpretação” (IGLÉSIAS: 1982, p.8). Esse juízo, que soa elogioso, contém uma informação importante para a nossa discussão. A preocupação de Iglesias em advertir que, mesmo sendo militante, as análises de Prado Jr. não são distorcidas.

Esse entendimento está apoiado numa percepção comum de que os grupos sociais nos quais estamos inseridos ou com os quais nos identificamos interferem ou podem interferir na nossa produção do conhecimento. É banal compreender que a situação social é um elemento sempre presente na construção do conhecimento. No entanto, a perspectiva predominantemente adotada é a de que não podemos nos deixar levar por um ponto de vista particular, pois isso provocaria a referida por Iglesias “distorção no estudo ou na interpretação”. O pressuposto do qual partimos confirma em parte esta avaliação, pois às restrições que a contaminação ideológica pode impor à prática científica, centraremos nosso foco no potencial cognitivo de um dado ponto de vista social, como por exemplo, o do proletariado.

1 Alinhado às preocupações de Michel Löwy com a utilização do conceito de ideologia, adotou-se aqui o conceito de visão social de mundo. Para a discussão que pretendemos realizar é preciso reconhecer a estreiteza do conceito de ideologia simplesmente como falsa consciência. Ademais, o extenso número de propriedades semânticas desse conceito não favorece a discussão pretendida. Como informa Löwy, o conceito de visão de mundo “(...) não contém nenhuma implicação pejorativa e nenhuma ambigüidade conceitual: o que ele designa não é, por si só, nem ‘verdadeiro’ nem ‘falso’, nem ‘idealista’ nem ‘materialista’ (mesmo sendo possível que tome uma ou outra destas formas), nem conservador nem revolucionário. Ele circunscreve um conjunto orgânico, articulado e estruturado de valores, representações, ideias e orientações cognitivas, internamente unificado por uma perspectiva determinada, por um certo *ponto de vista* socialmente condicionado” (LÖWY: 2007, p.12-13).

Michel Löwy nos informa que já com Karl Mannheim em 1929 é possível captar uma apreciação mais nuançada da chamada “dependência situacional” de todo conhecimento histórico. Löwy afirma que a

“ideologia total, ou perspectiva social, não é somente fonte de erro ou ilusão: ela é também fonte de lucidez e de conhecimentos verdadeiro, ela abre acesso a certos domínios da realidade, esclarece com acuidade certos aspectos do ser social. Em outros termos: o condicionamento social do pensamento não significa ausência de conhecimento, mas sua ‘particularização’, parcialidade, seus limites de validade (Geltungseinschränkung).”²

A reflexão de Mannheim está em débito com um amplo debate sobre o postulado positivista da neutralidade, imparcialidade e objetividade nas ciências sociais. Historicista alemão, Mannheim absorve a clássica distinção de Dilthey entre as ciências naturais e as ciências sociais e procura discutir o fundamento social desta última.

Inspirado por essa leitura de Mannheim é possível interpor às brevíssimas considerações de Iglésias as seguintes questões: não é possível identificar na obra *Evolução Política do Brasil* uma “distorção” na interpretação? Não seria a consciência desta “distorção” uma das causas de o autor ter se diferenciado dos seus precedentes? Não podemos atribuir ao caráter partidário da obra de Caio Prado Jr. o êxito interpretativo e original da sua produção? Mais do que nos preocupar com respostas definitivas assumimos aqui o compromisso de desdobrarmos estas questões da sociologia do conhecimento dentro da obra de Caio Prado Jr., particularmente em *Evolução Política do Brasil* (1933)³.

O CONHECIMENTO DO MUNDO SOCIAL E A LUTA DE CLASSES: A SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO

Preocupado em debater os principais problemas existentes na sociologia do conhecimento, Michel Löwy em seu ensaio *As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen* faz uma exposição de como o projeto de ciência positivista é inconsistente. Suas soluções finais guardam amplas semelhanças com uma lenda⁴, pois tenta apartar do conhecimento científico da sociedade todo o envoltório social que a ele se associa⁵.

2 LÖWY, Michel. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. [9ª edição] São Paulo, Cortez, 2007, p.82

3 Vale dizer que em certa altura do seu comentário sobre *Evolução Política do Brasil* Iglésias afirma que antes de Caio Prado Jr. os autores só viam desordem nas revoltas populares da regência. Foi sempre objeto de análises superficiais, sem a preocupação com a dinâmica do período. Coube a Prado Jr. captar “o sentido de luta do povo, o justo apontar das contradições da época”. E isso porque sua formação marxista o permitiu. (GLÉSIAIS: 1982, p.22) Esse comentário enuncia a questão, mas, obviamente, não a examina, o que este ensaio tem a pretensão de realizar.

4 Esta lenda conta o caso de Barão de Münchhausen que quando se viu atolado num pântano juntamente com seu cavalo, sem que a ninguém pudesse recorrer, teve a idéia de puxar-se pelo cabelo. Assim feito, conseguiu retirar-se do atoleiro trazendo consigo seu cavalo entre as pernas.

5 O título da obra resume a argumentação do autor. A todo momento o autor se utiliza da imagem lendária do Barão de Münchhausen para caracterizar o procedimento de escapar ao pântano que a doutrina da neutralidade axiológica conduz. O autor toma o positivismo enfatizando seus elementos típicos que estruturam a corrente de pensamento. Resumidamente estes são: 1) compreensão de que a realidade social é regida por leis invariáveis e apreensíveis racionalmente; 2) proposta de homogeneização dos métodos das ciências da natureza e das ciências sociais; 3) entendimento que as tarefas da ciência devem se limitar à explicação causal dos eventos de forma neutra. Além de verificar os escritos de Auguste Comte outros clássicos das ciências sociais são examinados como Durkheim, Weber, Karl Popper, alguns intelectuais da Segunda Internacional chamados de marxistas-positivistas (os italianos Enrico Ferri e Felipo Turati, o alemão Karl Kaustsky e o russo G.V. Plekhanov, são alguns

A divisão da sociedade em classes sociais tem consequências diretas no processo de construção do conhecimento. Assim, todo conhecimento produzido pelas ciências sociais traz essa marca, de modo que todo conhecimento é parcial e diz respeito a uma determinada visão de mundo, presa a uma perspectiva de classe. Essas conclusões que poderiam nos remeter a um relativismo absoluto são resolvidas pelo autor através do estabelecimento de critérios para julgar a validade e abrangência de um conhecimento que se pretende verdadeiro (verdade aqui na sua feição sócio-histórica, isto é, parcial, delimitada historicamente, transitória, mutável, etc.) O resultado dessa reflexão leva Löwy a afirmar que a ciência social produzida através do ponto de vista do proletariado é a que tem maiores possibilidades de se aproximar da verdade.

O percurso que conduz a essa conclusão é longo. Nele o autor toma a seu favor as contribuições de uma série de intelectuais que se preocuparam com a determinação social do pensamento. Só na tradição marxista estabelece um diálogo intenso com Luckás, Gramsci, Rosa Luxemburgo, Luciem Goldman (chamados por ele de marxista-historicistas)⁶. Ou seja, essa corrente englobaria um conjunto de pensadores(as) que aplicaram o materialismo histórico ao próprio marxismo na tentativa de explicar os fenômenos da realidade de forma histórica, sem a pretensão de absolutizar um ponto de vista, postura que é corroída quando confrontada com o próprio materialismo histórico. Löwy entende que a ciência social que expressa a visão de mundo do proletariado vislumbra com maior possibilidade de alcançar a verdade na realidade histórico-social do capitalismo.

É importante ressaltar que a elegância da resolução consiste na sua possibilidade e não na sua fatalidade. Os cientistas que assumem o ponto de vista do proletariado podem obter um maior sucesso na empreita científica. Não se trata em dizer que vão necessariamente obtê-lo. A justificativa é simples (e não simplista): sendo a classe que se encontra em uma situação mais desconfortável no mundo social, o conhecimento que busca construir não mede esforços para revelar as essências dos fenômenos que mantém rígida a dominação burguesa⁷. Esse potencial é explorado através de investigações sistemáticas que não só necessitam construir novas metodologias e desbravar terrenos teóricos nos mais recônditos meandros sociais, mas também porque, encarnando seu caráter de classe esse conhecimento deve ser utilizado praticamente, como instrumento de luta na extinção de uma sociedade dividida em classes sociais. Depois do fim da sociedade de classes, esta já não será uma categoria tão substantiva para pensar a fundamentação social do pensamento. Esse caráter revolucionário coloca o

exemplos) (LÖWY: 2007).

⁶ Ou seja, aqueles que aplicaram o materialismo histórico ao próprio marxismo na tentativa de explicar os fenômenos da realidade de forma histórica, sem a pretensão de absolutizar um ponto de vista, postura que corroída quando confrontada com o materialismo histórico.

⁷ Uma pergunta posta pelo autor e não respondida por ele é a seguinte: outros grupos sociais que buscam a verdade para se livrarem de uma ordem de opressão e repressão como os negros ou mulheres, enfim, maiorias ou minorias exploradas e discriminadas contêm um potencial cognitivo tão vasto quanto o do proletariado? Fica a questão.

ponto de vista proletário numa localização mais adequada para a observação dos fenômenos sociais. Essa afirmação se baseia nos antecedentes da ciência.

Afirma Löwy que enquanto minavam o Antigo Regime, os conhecimentos ligados ao ponto de vista da classe burguesa eram revolucionários, e conseguiram pôr ao chão a mentalidade que sustentava o domínio do mundo feudal-absolutista. As representações sociais produzidas por estes últimos tinha um traço acentuadamente conservador, pois, de alguma forma, estavam direcionadas à manutenção de seu domínio social.

O que Löwy traz é o fato que no capitalismo, o conhecimento social vinculado ao ponto de vista burguês pára na soleira antes de adentrar o ambiente de muitas verdades dos fenômenos sociais que podem pôr em risco sua dominação. Isso acontece pela própria visão de mundo desse grupo social, não necessariamente consciente.

CONCLUSÃO: CAIO PRADO JR. E UMA INTERPRETAÇÃO MATERIALISTA DA HISTÓRIA DO BRASIL

Ainda na década de 1930 Caio Prado Jr. construiu uma interpretação do Brasil calcado no materialismo histórico elaborado por Marx e Engels. Diz-se do seu trabalho que foi o responsável por nacionalizar o marxismo. Pioneiro, Caio Prado Jr. traz em seu texto tanto o rigor teórico quanto as pretensões à verdade, que a aplicação do método científico asseguraria no seu embate contra os engodos da narrativa histórica diletante, e que não buscavam as significações sociais mais profundas dos fatos que narravam. O materialismo histórico teria a tarefa de apreender o real descortinando os discursos ditos científicos, mas que não apresentam mais do que uma realidade distorcida de episódios e fatos desconexos.

O combate à historiografia que lhe antecede é anunciado logo no prefácio. É certo que, mesmo sem ter se debruçado ostensivamente sobre fontes primárias, valendo-se, portanto, da literatura já existente Prado Jr. não hesitou em apontar as frágeis interpretações que estas apresentavam. Para Bruno Zorek, Prado Jr. em sua obra de estreia negou

“a validade do conhecimento histórico produzido no Brasil até aquele momento, com apenas uma ressalva: Oliveira Vianna, que, apesar de ter sido poupado por conta da sua ‘análise sistemática e séria’, foi criticado pelas ‘grosseiras adulterações dos fatos’” (ZOREK: 2007, p. 72)

Apreende-se que era chegada a hora de realizar uma interpretação da história política do Brasil diferente, com um método capaz de lhe retirar das balizas rasas de compreensão. O movimento dialético de superação do conhecimento já produzido renderia pelas suas mãos seus primeiros frutos⁸.

⁸ Julgamos importante esboçar os aspectos mais gerais do que chamamos aqui de superação dialética. Como nos conta Leandro

Em Evolução Política do Brasil, o tracejo do método “relativamente novo”⁹ vem à tona incessantemente, evidenciado inúmeras vezes pela demonstração de uma realidade mais profunda que atravessa os fatos, numa concepção de realidade portadora de duas instâncias, a aparência e a essência. Ou pelo menos uma aparência que necessita de uma análise seguida de uma síntese para que seu sentido concreto seja apreendido. Dessa forma

“Prado Jr. fala sobre aquilo ‘que se passa no íntimo da nossa história’, o que verdadeiramente deveria interessar aos historiadores; e não sobre a ‘superfície dos acontecimentos’ que, enfim, não são, ‘senão um reflexo exterior’, ‘um reflexo de forças que atuam no seio da sociedade’” (ZOREK: 2007, p. 72)

O que Caio Prado Jr. levava a cabo era o desmonte das construções historiográficas que ainda não haviam conseguido se chocar com a padrão burguês de dominação. Mesmo tendo expoentes que legaram préstimos indispensáveis para a interpretação que se propôs a fazer, o momento pós-Revolução de 1930 exigia uma interpretação das relações políticas no Brasil que observasse os fatores econômicos e sociais em seu entrelaçamento com a esfera política.

Tratava-se de anunciar a maturidade da nossa luta de classes, pois era chegada a hora de uma ruptura impensável no contexto da Independência e também no da Regência. Era a visão social da classe operária que pedia uma leitura capaz de revelar a face hipócrita da mudança que acabara de se processar, qual seja, a da Revolução de 1930.

Ainda que o peso de do cientificismo apareça em alguns instantes em sua obra¹⁰, Caio Prado Jr. se notabiliza no cenário intelectual e político como figura respeitável. Sua obra lhe rendeu o reconhecimento até mesmo de Gilberto Freire, que nunca foi um entusiasta dos pressupostos éticos e políticos dos marxistas¹¹. Do observatório

Konder, em Hegel a palavra alemã suspender (*aufheben*) foi utilizada para designar a superação dialética. “Mas esse suspender tem três sentidos diferentes. O primeiro sentido é o de negar, anular cancelar (...). O segundo sentido é o de erguer alguma coisa e mantê-la erguida para protegê-la (...). E o terceiro sentido é o de elevar a qualidade, promover a passagem de alguma coisa para o plano superior, suspender o nível.” KONDER, Leandro. O que é dialética? São Paulo: Editora Brasiliense, 1986. (p.26). Assim como em Hegel a expressão empregada aqui deve ser entendida nos três sentidos ao mesmo tempo.

9 Essa expressão é utilizada por Caio Prado Jr. no prefácio à obra. Leandro Konder a analisou quando discutiu a Evolução Política do Brasil e seus precedentes nacionais, atestando-lhe a originalidade do feito porém dimensionando melhor seu significado na história do pensamento marxista no Brasil. KONDER, Leandro. “A façanha de uma estréia”. In: D’INCAO, Maria Ângela (org.) *História e Ideal: ensaios sobre Caio Prado Junior*. SP: Ed. Da Unesp; Secretaria do Estado da Cultura; Brasiliense, 1989. p.133-140. Uma questão também importante para sociologia do conhecimento é que a escolha do modelo explicativo é explicada não apenas por fatores empíricos dentro da pesquisa, mas a decisão é feita fora do exercício da pesquisa. São condicionantes de vida, visões de mundo e pressupostos políticos-sociais que encaminham o nosso interesse por esse ou aquele método científico no campo das ciências sociais.

10 Em alguns instantes Caio Prado Jr. busca credenciar suas análises em um movimento a-histórico, completamente incompatível com a avaliação que estava procedendo do histórico da dinâmica política nacional. Em passagem que discute a articulação que a elite aristocrata da colônia efetua para operar o rompimento dos laços com a metrópole, Prado Jr. afirma: “No desenvolvimento da revolução constitucional no Brasil é o segundo grupo e forças citadas – isto é, o ‘partido brasileiro’ como já então era chamado e que representava as classes superiores da colônia, grandes proprietários rurais e seus aliados – que ganhará a supremacia. A reação recolonizadora, embora contando com o apoio da metrópole e das cortes portuguesas, será levada de vencida porque não era mais possível deter o curso dos acontecimentos e fazer o Brasil retrogradar na marcha da História. A isto se opunha o conjunto do país, cuja própria subsistência, como vimos em capítulo anterior, se tornara incompatível com os estreitos quadros do antigo e já superado regime de colônia.” p.46 Grifo meu.

11 Em nota de pé de página à primeira edição de Casa-grande e Senzala, Gilberto Freire registrou: “Já depois de ter escrito este ensaio, apareceu o trabalho de Caio Prado Jr., Evolução Política do Brasil (Ensaio de interpretação materialista da história brasileira), São Paulo, 1933, com o qual me encontro de acordo em vários pontos” FREIRE, Gilberto. “Prefácio à 1ª edição”. In: _____. Casa-Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Editora Círculo do Livro, s/d. p.13

que estava postado¹², Prado Jr. busca através de uma análise histórica partidária identificar a dinâmica das classes sociais e o exercício da dominação política.

A sua obra revela com clareza que o exercício do mando não é natural nem eterno, é histórico, e respeita a uma determinada configuração social que está assentada nas premissas econômicas e nas relações sociais. Na sua descrição do estatuto político da colônia sobressai suas preocupações éticas e políticas voltadas para o desmascaramento dos mecanismos da dominação social:

“Toda esta população que se comprime nos grandes domínios vive, como notamos, na mais completa dependência dos senhores rurais. A grande exploração agrícola – única que se pode estabelecer – absorve toda a economia colonial; monopoliza por conseguinte os meios de subsistência e subordina assim a massa da população – já sem contar a escrava, naturalmente ligada aos senhores por sua condição servil – aos grandes proprietários rurais.” (PRADO JR: 1980, p.28)

Prado Jr. tomou para si o compromisso de conhecer o real desenvolvimento das relações políticas do Brasil, e soube reconhecer que

“da simplicidade da infra-estrutura econômica – a terra, única força produtiva, absorvida pela grande exploração agrícola – deriva a da estrutura social: a reduzida classe de proprietários, e a grande massa que trabalha e produz, explorada e oprimida.” (PRADO JR: 1980, p.28)

Esquadrinhando a estrutura econômica e social à procura da verdade histórica que pudesse fragilizar as aparências naturais que a dominação política das classes dominantes exhibe em sua superfície, Prado Jr. esteve declaradamente alinhado a uma posição de classe. Foi do ponto de vista dos (as) trabalhadores(as) que construiu sua interpretação do Brasil.

Em seu ensaio *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*, Reinhart Koselleck afirma que “es un principio de experiencia acreditable que a corto plazo la historia la hacen los vencedores, a médio plazo probablemente se mantenga así y a largo plazo no hay quien la controle.” (KOSELECK: 2001. p. 82) Koselleck ainda continua e afirma: “em el hecho de ser un vencido reside un potencial inagotable de conocimiento” (KOSELECK: 2001. p. 92). Essas assertivas fazem referência às motivações que tornam a historiografia dos vencidos numa força explicativa transformadora, em um sentido teórico e prático. Estas considerações parecem estar em congruência com o que discute Löwy, pois para Koselleck a realidade social é alvo de uma rigorosa avaliação dos vencidos para descobrir as reais causas de sua derrota. Isso implica em renovações metodológicas de vulto na interpretação das experiências históricas. Afirma Koselleck:

“La experiencia de haber sido vencido contiene oportunidades cognitivas que sobreviven a sus motivos, precisamente porque el vencido está necesitado de reescri-

12 Vale retomar as comparações que Löwy faz do cientista com um pintor de paisagens, sendo que a pintura em si é o resultado primeiro do que o artista vê e depois os dotes artísticos do pintor. Entendendo a verdade como uma paisagens e o artista como o um pintor o autor tenta preservar a autonomia relativa da ciência assim como matizar a noção de verdade como espelho do real aproximando-a assim da sua condição histórica, atrelada a uma determinada visão de mundo cravada no interior de uma classe social. LÖWY, Michel. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. [9ª edição] São Paulo, Cortez, 2007. p.212

bir, a causa de la suya, también toda la historia. Así se explican numerosas innovaciones metodológicas e interpretaciones novedosas de la historia, tras las que están derrotas completamente personales y modificaciones de la experiencia específicas de una generación.” (KOSELECK: 2001. p. 84)

Assumindo o ponto de vista de classe, Prado Jr. reconheceu outras camadas de significação na realidade social. Com elas visou colocar em xeque o domínio político das classes dominantes de seu tempo. Nacionalizou o marxismo e fundou uma matriz de interpretação da realidade social brasileira. Sem pretensão de encolher a discussão, uma das razões para o sucesso de sua obra esta na posição de classe que assumiu.

Suas preocupações eram claras. A ética e a política o arrastaram a uma atitude intelectual contestadora da realidade social em que as elites “têm necessidade de mentiras e ilusões para manter seu poder. (...) [Enquanto] ele, o proletariado, tem necessidade de verdade...” (LÖWY: 2007, p.218)

REFERÊNCIAS

D’INCAO, Maria Ângela. *História e Ideal: ensaios sobre Caio Prado Junior*. SP: Ed. Da Unesp; Secretaria do Estado da Cultura; Brasiliense, 1989.

IGLÉSIAS, Francisco. “Introdução: um historiador revolucionário”. In: PRADO

JÚNIOR, Caio. *Caio Prado Júnior*. [Coleção Grandes Cientistas Sociais] Francisco Iglesias (org.). SP: Ática, 1982.

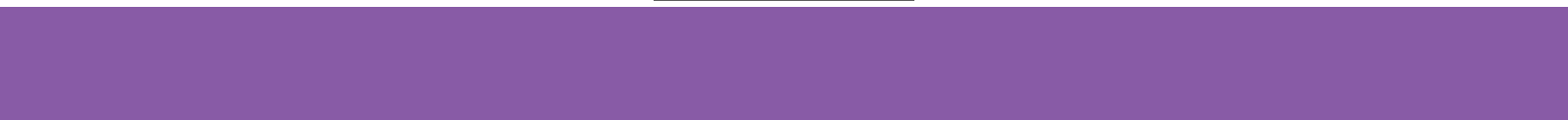
KONDER, Leandro. *O que é dialética ?* São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

KOSELECK, Reinhart. *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Barcelona: I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona, 2001.

LÖWY, Michel. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. [9ª edição] São Paulo, Cortez, 2007.

MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da Cultura Brasileira* [8ª ed.]. SP: Editora Ática, 1994.

ZOREK, Bruno de Macedo. *Concepções de sujeito e objeto do conhecimento na obra histórica de Caio Prado Jr*. Dissertação (mestrado). Mimeo: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.



CAPÍTULO 9

CONTRIBUIÇÕES DA OBRA DE GUACIRA LOPES LOURO PARA PENSAR A EDUCAÇÃO SEXUAL COMO CATEGORIA DE FORMAÇÃO DOCENTE

CONTRIBUTIONS OF THE WORK BY GUACIRA LOPES LOURO TO THINK SEXUAL EDUCATION AS A TEACHER TRAINING CATEGORY

Alexandra Gomes Barros¹
Jackson Ronie Sá-Silva²

DOI: 10.46898/rfb.9786558893103.9

¹ Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8506-0165>
² Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9607-3674>

RESUMO

Contribuições da obra de Guacira Lopes Louro para pensar a educação sexual como categoria de formação docente é o tema de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento do PPGE/UEMA, que tem analisado o discurso sobre a formação de docentes no campo da Educação Sexual, a partir do pensamento de Louro. A abordagem da pesquisa é qualitativa, orientando as pesquisas documental e bibliográfica. Os pressupostos teóricos abrangem as categorias pós-modernidade, pós-crítica em educação, pós-estruturalista foucaultiana, dos estudos culturais em educação e pensamento *queer*. O levantamento de dados documentais se deu a partir das produções de Louro. Quanto ao bibliográfico, se deu através de publicações de autoras/es que escrevem a partir dela. A analítica foucaultiana centra-se nas categorias dispositivo, discurso, prática discursiva, condição de produção e modos de subjetivação. Embora Louro evidencie a categoria Educação Sexual no processo formativo inicial da/o docente, fazemos uso de tais pressupostos, como pistas, para pensar a Educação Sexual no contexto da educação básica, tendo como sujeitos docentes e discentes, dada a importância histórica, política, social, acadêmica e cultural do trabalho, considerando os atuais silêncios das políticas educacionais brasileiras sobre a Educação Sexual, especialmente em uma dimensão cultural e de formação docente. Entendemos que o dispositivo da pedagogia da sexualidade heteronormativa, através de suas operações, produz assujeitamentos violentos, aviltantes e sistemáticos para realizar o apagamento e a subalternização das sexualidades qualificadas como abjetas, periféricas ou anormais. A educação problematizadora, com disposição *queer*, sinaliza possibilidades para a educação e a educação sexual em uma perspectiva de cidadania.

Palavras-chave: Educação Sexual. Formação Docente. Disposição *Queer*.

ABSTRACT

Contributions of the work of Guacira Lopes Louro to think about sex education as a category of teacher training is the subject of a master's research under development by the PPGE/UEMA, which has analyzed the discourse on teacher training in the field of Sex Education, based on of the thought of Louro. The research approach is qualitative, guiding documental and bibliographic research. The theoretical assumptions cover the categories of postmodernity, post-criticism in education, post-structuralist Foucauldian, cultural studies in education and queer thinking. The collection of documentary data was based on Louro's productions. As for the bibliography, it took place through publications by authors who write from it. Foucauldian analytics focuses on the categories device, discourse, discursive practice, condition of production

and modes of subjectivation. Although Louro highlights the category Sex Education in the initial training process of the teacher, we make use of such assumptions, as clues, to think about Sex Education in the context of basic education, having teachers and students as subjects, given the historical, political, social, academic and cultural work, considering the current silences of Brazilian educational policies on Sexual Education, especially in a cultural and teacher training dimension. We understand that the device of heteronormative sexuality pedagogy, through its operations, produces violent, demeaning and systematic subjection to effect the erasure and subalternization of sexualities qualified as abject, peripheral or abnormal. Problem-solving education, with a queer disposition, signals possibilities for education and sex education in a citizenship perspective.

Keywords: Sex Education. Teacher Training. Queer layout.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa é qualitativa, tendo como objeto a Educação Sexual como categoria de formação docente. Fundamenta as pesquisas documental (produção de Guacira Lopes Louro) e bibliográfica (produção das/os autoras/es que escrevem a partir de Louro) que constituem o corpo teórico do construto. Fizemos uso da análise do discurso foucaultiana para analisar e interpretar os dados da pesquisa, nos orientando quanto à resolução dos problemas de pesquisa. Assim é que nos centramos em algumas categorias da “caixa de ferramenta” foucaultiana: dispositivo, discurso, prática discursiva, condição de produção e modos de subjetivação, além de também nos embasar em dimensões teóricas que alicerçam a obra de Louro, tendo como centralidade os temas gênero e sexualidade no campo da educação: pós-modernidade, teorias pós-crítica em educação, pós-estruturalismo foucaultiano, estudos culturais em educação e pensamento *queer*.

Na percepção de valorização da pluralidade cultural, da falência das meta-narrativas, do relativismo, do descontínuo, da perda de fronteiras, da ironia, dentre outros, Guacira Lopes Louro revela a Pós-modernidade, evidenciando a transitoriedade do gênero e da sexualidade, além dos Estudos *Queer*. No cenário Pós-crítico em educação, nos faz pensar, tratando o gênero e a sexualidade em abordagens cultural, de identidade e subjetividade, estando de acordo com Barbosa (2017) ao mencionar sobre o ceticismo hodierno frente ao projeto moderno de sociedade. No Pós-estruturalismo foucaultiano, apresenta outras formas de poder/ dominação, que se movem em direção à performatividade dos gêneros, tendo como produto o rechaço e a exclusão das minorias, além da invisibilidade daquilo que não é visto como natural. A exemplo, homossexualidade, bissexualidade, pansexualidade e assexualidade. Na seara dos Es-

tudos Culturais em Educação, pergunta como a heteronormatividade foi esculpida, criando estruturas de poder e diferença, inclusive nos espaços convencionais de formação de professoras/es, onde a Educação Sexual não é aceita/pensada como uma categoria de formação. Em seu Pensamento *Queer*, Guacira Lopes Louro entende como não concordante, ao discutir sobre a temática sexualidade/Educação Sexual, sistematizar categorias fixas e classificações, visto que foge ao reducionismo das sentenças cartesianas universais. É fundamental entender que as coisas podem estar em trânsito.

Em Louro (2003), o *queer* é a diferença que não quer e nem precisa ser assimilada ou tolerada. A sua forma de ação é perturbadora e excêntrica. Debocha e contesta a lógica heteronormativa compulsória, podendo, inclusive, problematizar outras formas de padronização social, onde o múltiplo cultural é negado e silenciado. Louro (2012), ao tratar sobre a materialidade da abordagem *queer* nas escolas, destaca que a sua efetivação não poderá ser como mais um dos modismos escolares, constituindo-se em uma das identidades a ser tratada ocasionalmente pelo currículo, isso negaria o movimento e o interesse *queer*. Sua materialidade dar-se-á como um movimento de estranhamento, provocando, por tal via, mudanças conceituais, procedimentais e atitudinais ao tratar sobre qualquer temática, inclusive sobre sexualidade, pois sua tônica é de problematização e oxigenação dos saberes. A dimensão é Pós-crítica e cidadã.

Não intencionalizamos, nem mesmo em nível micro, como produto da pesquisa, a troca de lugares de prestígio entre heterossexuais e homossexuais, heterossexuais e bissexuais, heterossexuais e pansexuais, heterossexuais e assexuais, mas um novo trabalho formativo, onde a sexualidade seja pauta, em uma dimensão cultural, superando (quando exercido) o mero trato curricular com centralidade biológica, onde as sexualidades poderão ser identificadas e compreendidas em suas múltiplas possibilidades, afinal todas, *todes* e *todos* têm o direito de ser e estar no mundo.

Nesse sentido, em um movimento político e desconstrutor de uma educação prescritiva, temos como objetivo geral analisar o discurso sobre a formação de professoras e professores no campo da Educação Sexual, a partir do pensamento de Guacira Lopes Louro. Como problemas de pesquisa, 1- Conforme Guacira Lopes Louro, como o espaço formador (universidade e educação básica) tem discursado sobre Educação Sexual? 2- O discurso Pós-crítico de Guacira Lopes Louro ressignifica a formação de educadoras/es (universidade e educação básica)?

São os nossos pressupostos: dado o imperativo histórico da heterossexualidade, o discurso biológico tem predominado e explicado a lógica sexo-gênero-sexualidade, negando a perspectiva cultural de discussão sobre a sexualidade, que entende que os corpos transitam, pois estão vivos em um contexto de linguagem e cultura. O silêncio formativo sobre Educação Sexual ou o trabalho meramente biológico com o

tema, nega a Educação Sexual como categoria de formação docente; e o discurso de disposição *queer* assumido por Guacira Lopes Louro problematiza a formação de educadoras/es em um viés Pós-crítico, questionando a heteronormatividade, uma vez o rito de sexualidade biológica seguir alicerçando as práticas de formação docente e o fazer da própria escola básica, inclusive pelos seus silêncios. Como discurso Pós-crítico, há o reconhecimento da forte relação entre saber e poder. É importante saber. Nesse sentido, o saber confere existência, diferente da subjetivação de ideias preconcebidas, como a da heterossexualidade, que nega a existência de outros tipos de sexualidade, representando uma espécie de anormalidade.

Avaliamos que as contribuições epistêmicas de Guacira Lopes Louro colocam a formação docente em um espaço diferenciado de discussão, operando por meio de um discurso problematizador, transgressor, violador, capaz de implicar novos começos e recomeços para atividade formativa docente, que entende a Educação Sexual como categoria de formação de professoras e professores. A pedagogia da recuperação e da negação das sexualidades, da conformação heteronormativa precisa ser problematizada, confrontada, desmontada por uma pedagogia Pós-crítica/cidadã, capaz de assumir os vários gêneros e as suas múltiplas sexualidades, possibilitando o nascer de uma sociedade mais humana e politizada.

2 REVISÃO DE LITERATURA

De acordo com Silva, Sá-Silva e Silva (2021), a Educação Sexual diz respeito ao conjunto de fatores ligados à sexualidade humana, estando envolvidas neste conjunto as dimensões biológica¹ e cultural². Assim é que a educação sexual tem relação com as questões fisiológicas, mas também com aquelas que são atinentes à história, sociedade, cultura, ética, moral, política, economia etc., devendo constituir (as duas dimensões) o discurso escolar.

Então, nos parece que o trabalho com a Educação Sexual, a partir de um desenho curricular que centraliza a dimensão biológica, termina por naturalizar e empobrecer as proposições de uma Educação Sexual Pós-crítica e cidadã, intencionalidade fomentada por Guacira Lopes Louro, onde há a valorização dos gêneros e de suas múltiplas identidades sexuais.

Sá-Silva e Sousa (2021) evidenciam que a dimensão biológica ainda é a mais trabalhada no Brasil, considerando as atividades escolares que tem como pauta a Educação Sexual, representando uma engenharia pedagógica que exerce o poder sobre os

¹ Prováveis temáticas da dimensão biológica - transformações do corpo masculino e feminino nas diferentes fases da vida; transformações decorrentes do desenvolvimento físico acelerado; doenças sexualmente transmissíveis, prevenção, tratamento e cura; mecanismos de concepção, gravidez e parto; métodos contraceptivos; respeito ao próprio corpo e ao corpo do outro.

² Prováveis temáticas da dimensão cultural - a historicidade dos comportamentos sexuais, de acordo com a ideia de espaço-tempo; problematização das concepções tradicionais associadas a gênero e a sexualidade; quem são as pessoas portadoras do vírus HIV ou doentes de AIDS? - por uma prática altruísta.

corpos dos sujeitos implicados pelo saber. Contudo, existem temáticas, de natureza fisiológica, que também se constituem um tabu para o espaço formador biologizante. A exemplo, a masturbação. Correia e Colling (2021, p. 4), dizem que, “a partir do século XVII, a ‘masturbação’ esteve dentre as três figuras de representação da anomalia humana”, haja vista contrariar a natureza e, portanto, a Lei Divina.

Furlani (2007, p. 270) ampliando a visão sobre os conteúdos ou temáticas que ainda representam um desafio para a escola biologizante, nos faz pensar sobre o trabalho que é ainda exercido com a Educação Sexual, tendo por fundamento o essencialismo cristão, onde o corpo e a sexualidade não assumem relevância, “na Escola ‘os sexos’, ‘as sexualidades’ e ‘os gêneros’ podem ser pensados como ‘monstros curriculares’, assim como todo assunto marcado pela polêmica, pela provisoriidade, pela normalização”.

A escola tem desenvolvido uma prática onde o sexo e a sexualidade são vistos apenas como lícito no campo da heteronormatividade sacrossanta, da procriação e monogamia, especialmente a feminina. Um exemplo, são os códigos que passam a ser exercidos socialmente e culturalmente pelo homem e pela mulher hétero. Para os homens héteros, o sexo “[...] sempre foi fator determinante na constituição, afirmação e reconhecimento de sua identidade masculina e adulta” (CORREIA; COLLING, 2021, p.9). Para as mulheres, ao contrário, sempre pertenceu ao campo do profano, especialmente se são reconhecidas como mães, tias, avós, irmãs, ou seja, pertencentes a um núcleo familiar tradicional. Negar tal premissa é desconsiderar o arcabouço cultural que reafirma a sociedade patriarcal e heteronormativa, onde o sexo e a sexualidade não previsível, diferente do que é lícito, é identificado como imoral e anormal.

Entretanto, contraditoriamente, Silva, Sá-Silva e Silva (2021) são sensíveis ao reconhecer que não existe uma fórmula pronta, uma receita para o trabalho com a Educação Sexual, pois é um processo que se materializa na existência de meninas e meninos, ultrapassando as fronteiras da própria escola. Porém, é importante destacar o seu papel problematizador, como objetivação de sua responsabilidade social, atribuindo pertinência aos temas que lhe atravessam a partir da própria realidade, onde as dimensões biológica e cultural exercem grande relevância para pensar a sexualidade.

Neste contexto de inclusão da dimensão cultural ao desenho curricular de Educação Sexual, destaca-se que, conforme Silva, Sá-Silva e Silva (2021, p. 212), tal prática existiu parcialmente na escola do século XVIII, pois “a sexualidade das crianças e, principalmente dos adolescentes, tornou-se uma preocupação [...] pois era vista como um problema público”. Mas, a centralidade discursiva foi objetivada na regulação dos corpos e dos seus desejos, impondo uma limitação sobre o que compreen-

demos como potente no trabalho com a Educação Sexual em uma dimensão cultural. Quanto à escola brasileira, a discussão sobre a sexualidade foi iniciada no século XX, precisamente no final dos anos de 1920, via reconhecimento social e político de que seria importante discutir questões voltadas à dimensão da saúde preventiva do gênero humano. Constituiu-se em controle e punição, longe de ser uma discussão estruturada e com intencionalidade cidadã. Apenas nos anos de 1970, a temática passou a ser de fato problematizada. Os sujeitos “não normais” foram discutindo sobre identidade e respeitando o direito de serem como eram.

Nos parece que o trabalho com a sexualidade em uma dimensão cultural ainda se constitui em grande desafio para a escola, talvez a justificativa esteja em sua própria história, onde o essencialismo cristão, o cartesianismo, as verdades absolutas, dentre outros, forjaram a sua constituição através do dispositivo de poder da sexualidade hétero, não lhe conferindo, em um primeiro momento, possibilidades de pensar o conteúdo de Educação Sexual em um cenário problematizador, assumindo seu papel de responsabilidade social, o que contribuiria ao usufruto de cidadania dos sujeitos arrolados ao processo de ensino e aprendizagem.

Como já vimos, a educação sexual tem relação com o conjunto de fatores que estão associados à sexualidade. Mas o que é sexualidade? Para Louro (2000), fundamentada em Foucault, a sexualidade tem relação com as formas em que as pessoas vivem os seus prazeres e seus desejos sexuais, estando as identidades sexuais associadas a tais arranjos.

De acordo com Louro (2013), a sexualidade não é produzida apenas no campo do subjetivo, é também uma elaboração social e política, ou seja, faz-se. Aprendemos ao longo da vida e de muitas maneiras a ter e a expor determinado(s) tipo(s) de sexualidade. Apoiada, inclusive em Jeffrey Weeks, diz que desejos, interesses e pertencimentos sociais nos conduzem por caminhos de sexualidade.

Posto isso, em sendo a sexualidade uma construção social e política, pois não “[...] vivemos os nossos corpos, universalmente, da mesma forma” (LOURO, 2013, p.11), compreende-se que a sua naturalização não é legítima. A biologização da sexualidade, encontrando relação direta no arranjo sexo-gênero-sexualidade, nega, oculta, dissolve o múltiplo das identidades sexuais, estando escondidas em uma densa nuvem heteronormativa.

Sabemos que as construções culturais são verdadeiramente complexas, e neste horizonte em que a heterossexualidade exerce grande poder, a escola e muitos de nós ainda tememos a identificação da(s) identidade(s) sexual(is) fora do padrão, pois é compreendida como anormal. É a partir deste lugar (do normal, da regra) que nos classificamos e classificamos todas as outras sexualidades, operando com um padrão

regulatório. A regulação também é feita através do silêncio formativo, produzindo uma educação sexual centralmente biológica.

O modelo hétero é o balizador para promoção da identificação e do reconhecimento das desigualdades de gênero e sexual.

A sexualidade é uma invenção social, um dispositivo de poder que opera para controlar, sanear e padronizar os corpos e os seus prazeres. Mas, corpos e comportamentos, de acordo com Louro (2017), podem, de certo modo, mudar a cada geração, sem que com isso a sexualidade seja ensaiada de outra maneira ou mesmo reinventada, sob pena de ser identificada como degradação.

Nesta perspectiva, as identidades sociais (sexuais, gênero, classe etc.) também são definidas, embora momentaneamente, pois podem ser transitórias, sendo fruto de múltiplos eventos que são arrolados na própria existência. São forjadas por identificações subjetivas e exteriores. Portanto, uma única pessoa é atravessada por várias identidades, sendo algumas delas identificadas subjetivamente e outras identificadas externamente.

Porém, existe algo curioso na transitoriedade da identidade, sendo lícito para a sociedade heteronormativa, de certo modo, transitar por algumas identidades, desde que não acarretem prejuízos morais, a exemplo a transitoriedade de classe. Quando se pensa na transitoriedade de gênero e, portanto, sexual, operamos com desconforto. Assumir uma nova identidade de gênero/sexual confrontaria com princípios impostos pela própria essência hétero, dizendo respeito a uma mudança que biologicamente não é permitida.

A transitoriedade das pessoas e, portanto, das suas identidades é uma construção cultural, considerando que estamos envolvidas/os por um conjunto de linguagens, rituais e fantasias. Nesta perspectiva, como também em tantas outras, a escola, via educação sexual Pós-crítica, tem muito a contribuir ao processo de cidadania dos seus sujeitos, problematizando para desocultar a realidade.

Embora subversivo, é lícito operar com outros conceitos, fugindo à regra normalizada, que impõe à sexualidade limitações, pois vidas estão implicadas e, de acordo Louro (2013), os gêneros “naturalmente” deslizam, escapando das classificações que lhes imputamos. As fronteiras, as demarcações heteronormativas estão borradas, as categorias sexuais estão se multiplicando, identidades sexuais surgem e, portanto, a escola e os processos formativos, inclusive das/os docentes, não podem silenciar a dimensão cultural.

Diferente da sexualidade hétero, têm-se outros tipos de sexualidade, como a homossexualidade, bissexualidade, pansexualidade e assexualidade. O que signifi-

cam? Citamos abaixo algumas pistas conceituais, dada a complexidade do tema e a própria constituição sociocultural dos seus significados. Em Sá-Silva e Sousa (2021, p.49), tem-se que

Os/as homossexuais são definidos/as pela sociedade através dos seus comportamentos, das suas falas e vestimentas. O homem homossexual é aquele que tem um tom de voz agudo, semelhante ao feminino, e utiliza adornos e vestimentas que lembram os utilizados por mulheres e se comportam meigamente. Enquanto que as mulheres homossexuais são aquelas com perfis sérios e ríspidos, utilizando roupas que não acompanham as curvas do corpo, e o tom de voz pode ser grave com gesticulações masculinas.

Para Siqueira e Klidzio (2020, p. 198) as “pessoas bissexuais concebem [...] o desejo e atração por pessoas do mesmo gênero que o seu e de outros gêneros, ou ainda sem distinção de gênero”.

A pansexualidade rejeita a noção de dois gêneros e de orientação sexual específica, a assexualidade envolve pessoas que não manifestam qualquer atração sexual, seja pelo seu mesmo sexo/gênero ou pelo sexo/gênero oposto (BRASIL. Manual de Comunicação LGBTI+: substitua preconceito por informação correta, 2018).

Para Louro (2013), embora centralize o seu discurso entorno da pessoa homossexual, podemos ampliá-lo para outros tipos de sexualidade vivenciadas por diversos gêneros, uma vez todas as sexualidades que diferem da hétero terem a mesma marca sociocultural da anormalidade. Às vezes, precisam disfarçar a sua condição sexual, desenhando-se na dimensão do privado, assumindo uma identidade sexual distinta da sua identificação para poder existir apenas no segredo/reclusão da sua intimidade.

A heterossexualidade, a homossexualidade, a bissexualidade, a pansexualidade e a assexualidade têm seus “códigos”, que são frutos de construções culturais, sendo assumidos e disseminados pelas pessoas e instituições sociais, dentre as quais, a escola.

Sabemos que, historicamente, a escola, enquanto espaço formal de educação sistemática, antes de problematizar a Educação Sexual em uma dimensão cultural, tem emitido (verbalizando ou silenciando) juízos de valor sobre tais “códigos”, definindo espaços de moralidade, além de institucionalizar convenções dentro das suas estruturas de ensino. Sobre tal realidade, Louro (2013) usa os autores Kimmel, Messner e Morrel para falar sobre os “códigos” da heterossexualidade, onde, invariavelmente, os meninos devem ser insensíveis e competitivos, dificultando naturalmente a intimidade entre eles, a troca de confidências que exponha as suas fragilidades. A amizade passa a ser expressada através da camaradagem e lealdade, sem toques ou carinhos, pois estes são elementos constitutivos dos meninos machos. O contrário põe em risco a masculinidade, marcando o menino com outros códigos, que são biologicamente entendidos como desviantes. Então, ser um adulto bem-sucedido supõe vencer, ser o

melhor ou muito bom em algo, prática que é fomentada desde muito cedo, inclusive através dos esportes, dentre eles e como condição *sine qua non*, o futebol, visto que não pode existir um sujeito masculino que não goste de futebol.

Existe uma polarização/binarismo social que é imposto entre as pessoas e suas sexualidades, ratificando a ideia de que a sexualidade hétero é o parâmetro para o julgamento, para a determinação de posições, pois é a normalidade. O hétero “é compreendido sempre como superior, enquanto que o outro é o seu derivado, inferior” (LOURO, 2001, p.548). Tal ideia é apresentada e discutida em Foucault, onde o poder e a diferença são construções culturais com forte apelo na vida das pessoas e das instituições, resultando na vivência da ideologização, através do dispositivo pedagogia da sexualidade (recuperação/saneamento), firmada na intenção de padronizar a sociedade em uma sexualidade hétero. A dinâmica (de poder e diferença) que é imposta aos gêneros e suas sexualidades é sempre rica de sutilezas, transitando entre o dito e o não dito. A diferença é instituída em meio aos processos de exclusão, “de vigilância de fronteiras, de estratégias de divisão que, em última análise, definem hierarquias, escalas valorativas, sistemas de categorização” (FURLANI, 2007, p.272-273).

Do ponto de vista histórico, na antiguidade, de acordo com Carvalho (2020), viveu-se uma sexualidade mais livre. Já no cristianismo, oposições foram feitas à antiguidade, originando, como consequência, a noção de sujeito da concupiscência (sexual), onde a “carne cristã” exerceu o seu poder, negando a liberdade sexual. Assim é que o cristianismo passou a ser considerado a referência no processo de morte ou ocultação do prazer paroxístico³.

Secularmente, as ideias atinentes à morte ou ocultação do prazer paroxístico têm atravessado a humanidade, impondo às mulheres e aos homens, bem como às suas instituições, a condição de herdeiras/os colonizadas/os, onde a virgindade e o casamento heterossexual funcionam como controle do mundo ocidentalizado, instituindo uma ritualística.

Correia e Colling (2021) dizem que nos séculos XVIII e XIX havia uma ética e moral da ciência medicina sobre os corpos das mulheres e homens, reforçando a ideia da heterossexualidade, que era fundamentada na ligação entre os anjos e Deus, via energia sexual, havendo a negação do prazer e a valorização da procriação, por tal via vigiava-se e obrigava-se o celibato feminino, sendo imperioso para o casamento.

Pesquisando, em Louro (2007a), dados históricos sobre a homossexualidade, compreendemos que no séc. XIX os sujeitos fora da norma, desviantes, transbordantes foram “criados”, visto que manifestavam uma forma específica de viver a sexualidade, precisando ser classificados pela ciência. Apenas, posteriormente, os heterossexuais

³ Ato sexual do mundo antigo.

foram nomeados. Assim é que observamos que a definição e classificação da sexualidade teve relação direta com a própria racionalização científica do século XIX.

O discurso sobre a sexualidade vem sendo constituído de muita polêmica, refletindo uma produção histórica, social e cultural. Hoje, ainda “as/os diferentes” (LGBTQIAPN+⁴) situam-se em contexto sexual e social de não legitimidade, são elas/es classificadas/os como inumanas/os, aberrações, pois fogem à regra do essencialismo da “carne cristã”. Por óbvio, algumas concessões já foram também produzidas no alargar dos tempos e de suas demandas, mas, até então, nos parece lógico olhar com desconfiança para a prática de educação sexual na escola, pois o seu silêncio nega a realidade e a cidadania.

Sobre as “concessões”, de acordo com Louro (2008a e 2013), a pessoa *outsider*⁵, com fins de responder aos seus desejos e mesmo à sua constituição de gênero, a partir dos anos de 1960, passou a questionar e denunciar o discurso hegemônico de sexualidade através de movimentos sociais, gerando novas linguagens e práticas, reafirmando a sua existência e se assumindo como parte do processo de invisibilidade, que negou alguns dos seus direitos. O propósito dos movimentos sociais era tornar visível outras maneiras de existir, com seus modos, suas experiências e suas questões.

O acesso aos espaços culturais (revistas, jornais, propagandas, novelas, filmes, moda, música, literatura...), dentre os quais a própria universidade, a política de identidades, as transformações sociais que decorreram das novas tecnologias e como nos diz Colling (2021), a proliferação das paradas de orgulho LGBTQI+ (...APN+), o surgimento de centenas de coletivos, grupos de pesquisa e publicações sobre essas temáticas, o reconhecimento das uniões entre pessoas do mesmo sexo pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 5 de maio de 2011, e a garantia do direito ao casamento civil aos homossexuais pelo Conselho Nacional de Justiça em 14 de maio de 2013, através da Resolução 175, são marcadores das aberturas sociais feitas aos homossexuais, bissexuais, pansexuais e assexuais, considerando as lutas que vem sendo empreendidas a partir de 1960.

O comportamento de empoderamento das pessoas LGBTQIAPN+ tem a ver com a dimensão política, assumindo a transitoriedade dos seus corpos e, portanto, da própria sexualidade como uma bandeira de luta, reclamando o direito de existir e ser, embora conscientes dos efeitos de tais escolhas, pois ainda seguem com a clara estigmatização e regulação de parte da sociedade.

Podemos dizer, como Louro (2017), que as pessoas LGBTQIAPN+ se assumem politicamente em suas “errâncias” e ao revés. E, como *queer*, se assumem de

⁴ LGBTQIAPN+: lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, queer, intersexo, assexuais, aromânticas, pan, poli, não binárias e outras formas de orientação sexual e/ou identidade de gênero.

⁵ estranha

maneira excêntrica, vagando livremente, não como uma nova posição sexual ou um lugar estabelecido. Estão em um movimento perturbador, sinalizando um modo de estar no mundo

Para Louro (2008b), não podemos negar que a visibilidade das pessoas *outsider* tem gerado manifestações, produzindo grupos hipermasculinos violentos, além de campanhas conservadoras. Sabemos da tentativa de inclusão da temática sexualidade nos currículos escolares brasileiros e a pressão do grupo conservador, pois luta pelos valores heteronormativos da família, sendo, inclusive, uma expressão de heterossexismo.

Porém, não podemos ser tão ingênuas/os quanto à visibilidade e concessão pronunciadas. É preciso também desconfiar do tempo pós-moderno, neoliberal e de seus mecanismos. Embora anuncie algumas aberturas e a aceitação de identidades sexuais plurais, se alimenta da ideologia heteronormativa e capitalista.

Nos parece que os pressupostos heterocapitalistas querem manter a ordem vigente, ainda que forjem espaços de estímulo à liberdade sexual, através de seus vários meios de informação e comunicação. A valorização das múltiplas sexualidades, dentro deste contexto, desperta um novo nicho de consumo, que produz uma acelerada indústria de renda. Portanto, suspeitamos que o foco da concessão seja o lucro e concluímos que a pós-modernidade, através de seus expedientes, também, subalterniza as pessoas LGBTQIAPN+.

As pessoas LGBTQIAPN+ são dissidentes sexuais que criaram/criam outras narrativas para a polarização homem/mulher, sendo alvos da violência LGBTQIAPN+fóbica, do heterossexismo. Estão condenadas por seus prazeres, por seus estranhamentos e transbordamentos.

A partir de 2010, segundo Colling (2021), o grupo político brasileiro recrudescceu a luta contra as pessoas LGBTQI+ (...APN+). A obra do reverendo Louis P. Sheldon consubstanciou ao pensamento dos fundamentalistas e conservadores. O livro "A estratégia, o plano dos homossexuais para transformar a sociedade" foi lançado em 2005 e, em 2012, foi traduzido e lançado no Brasil. Nele, Sheldon vem reafirmando a luta contra as pessoas LGBTQI+ (...APN+) e mesmo contra o Estado laico.

Dentro deste cenário LGBTQIAPN+fóbico, heterossexista e de outros, percebemos o papel importante da escola, inclusive, no processo de transitoriedade da sexualidade, uma vez que a transitoriedade não é algo simples, mas antes disso, é bastante complexo, envolvendo questões subjetivas e exteriores, interdisciplinares. Nascemos em um território de sexo masculino e feminino, e nele, absolutamente e invariavelmente, devemos permanecer. Esta é uma lei, e as normas compulsórias, regulatórias e

onipresentes são inquestionáveis, nos atravessando em meio à existência. De acordo com Louro (2017), performances, repetições, práticas são ensaiadas por todo o coletivo social, objetivando a construção da heterossexualidade. Pedagogias são exercidas para que a transitoriedade não seja pensada como possibilidade. Assim, nem todas/os de sexualidade desviante atravessam fronteiras, passam as suas vidas ou boa parte delas nos entre-lugares.

A escola tem regulado, ensinado, avaliado e monitorado o que deve ser falado e silenciado, o que pode ser mostrado e escondido e, sobretudo, quem tem o poder para falar e quem são os subordinados que devem calar. As convenções do cartesianismo e essencialismo impõem limites à vida e, por conseguinte, à própria sexualidade. Assim, desconfiar das “verdades e certezas” da cultura heterossexual/heteronormal parece ser bastante lógico. “Ao fazer a história ou as histórias dessa pedagogia talvez nos tornemos mais capazes de desarranjá-la, reinventá-la e torná-la plural” (LOURO, 2013, p. 32).

É importante ratificar que outras sexualidades são possíveis, mesmo existindo o perigo da punição, do isolamento e da tentativa de reeducação. Os gêneros fazem descosturas, reinventam os seus corpos e suas regras através dos tempos. Refazem, a partir de fissuras. Neste sentido, evidenciamos que a bissexualidade (expressão utilizada a partir de 1792), a homossexualidade (expressão utilizada a partir de 1848), a pansexualidade (atestada cientificamente apenas em 1917) e a assexualidade (primeiro estudo em 1983) existem, assim como existe a heterossexualidade.

É o exercício de uma arqueologia do discurso sobre a sexualidade que devemos, nós e a escola, empreender e não sobre a arqueologia das fantasias sexuais. Devemos nos perguntar sobre o como a sexualidade hétero se tornou padrão; quais os significados que, nesse momento histórico e nessa cultura, estão sendo atribuídos a heterossexualidade e à sua aparência, pois “pode ocorrer [...] que os desejos e as necessidades que alguém experimenta estejam em discordância com a aparência de seu corpo” (LOURO, 2013, p. 14). É relevante refletir sobre as práticas acionadas pelos homossexuais, bissexuais, pansexuais e assexuais para viverem ou não a sexualidade. É importante refletir sobre as “práticas que acionam para se constituírem como homens e mulheres” (LOURO, 2007b, p. 204).

Compreendemos como legítima a problematização do discurso e das práticas heteronormativas, sem que haja o imperativo sobre a constituição física de uma nova organização social que negue a existente, trocando de lugares as pessoas heterossexuais e homossexuais, heterossexuais e bissexuais, heterossexuais e pansexuais, heterossexuais e assexuais. A problematização se dá via disposição *queer* (assumida por Guacira Lopes Louro e, portanto, por nós que nos implicamos em pesquisar a

Educação Sexual como categoria de formação docente), apresentando-se como uma postura política e Pós-crítica de estranhamento, transgredindo as verdades instituídas e institucionalizadas.

Por tal pressuposto, identificamos que a ideologia heteronormativa, apesar das suas imposições, silêncios e violações, não está blindada dos olhares e pensares daquelas/es que querem transbordar a regra e mesmo daquelas/es que querem tensionar os movimentos históricos/culturais de subalternização das/os que estão/são fora do controle, pois a heterossexualidade, como invenção cultural, não cabe em todos os lugares.

Posto isso, evidenciamos até aqui algumas pistas para pensar a escola no contexto de discussão sobre a Educação Sexual, identificando, em um viés Pós-estruturalista foucaultiano, o dispositivo pedagogia (hétero) da sexualidade como instrumento de poder que atravessa a sociedade brasileira e suas instituições, silenciando os corpos e as sexualidades que não cabem em seu horizonte discursivo. Para tal, fizemos uma aproximação às temáticas educação sexual, sexualidade, identidades sexuais, transitoriedade, heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade, pansexualidade e assexualidade. Tratamos sobre o essencialismo da cultura sexual hétero, bem como sobre a construção do corpo e da sexualidade. Mencionamos a disposição *queer* (problematizadora) de Guacira Lopes Louro, ao desconfiar das verdades da cultura heteronormativa. Identificamos a relação de poder e diferença instituída nos binarismos. Tratamos sobre a postura política de alguns grupos minoritários a partir dos anos de 1960 e a resposta de grupos héteros conservadores e fundamentalistas, diante da existência e visibilidade das pessoas LGBTQIAPN+.

3 METODOLOGIA

3.1 Abordagem e tipo de pesquisa

A abordagem é qualitativa e os tipos de pesquisa são documental e bibliográfica. Na pesquisa documental, fizemos uso de artigos publicados em periódicos, livros e capítulos de livros que foram escritos por Guacira Lopes Louro e entrevistas que ela concedeu em diferentes meios de comunicação (eletrônicos). Na pesquisa bibliográfica, utilizamos publicações de autoras/es que versam sobre os estudos de Guacira Lopes Louro.

Seguimos o processo de trabalho científico da abordagem de pesquisa qualitativa sugerido por Minayo, Deslandes e Gomes (2007), fase exploratória; trabalho de campo; análise e tratamento do material.

3.2 Análise e interpretação dos dados

A análise e interpretação dos dados foi feita a partir da metodologia de trabalho com dados documentais e bibliográficos, bem como discursiva pós-estruturalista foucaultiana. Na análise dos dados documentais e bibliográficos, tivemos como centralidade a Educação Sexual e a Educação Sexual como categoria de formação docente.

Na análise e interpretação dos dados documentais, observamos o que Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) dizem sobre a importância da identificação dos textos pertinentes ao objeto de estudo, julgando a sua credibilidade e a sua representatividade. Ao tratarem sobre a avaliação preliminar dos documentos, buscaram embasamento em Cellard (2008), quando se referiram a alguns passos fundamentais que deverão ser observados na pesquisa documental, e a isto também tivemos atenção: contexto (perspectiva histórica e universo socioeconômico, cultural e político), autor/es (identidade, interesse e motivo), autenticidade e confiabilidade do texto (qualidade da informação, procedência do documento e relação do autor com o que ele escreve), natureza do texto (bastante específica, dado o acervo cultural de quem produz o documento) e conceitos-chave e lógica interna do texto (delimitação de expressões, gerando sentidos dentro de contextos específicos. Argumentação e identificação das partes importantes da argumentação).

Na análise e interpretação dos dados bibliográficos, consideramos a pré-análise do material, depois a exploração dele e o tratamento dos dados, estabelecendo categorias e fazendo inferências para que ocorresse a escrita.

As análises e interpretações dos dados documentais e bibliográficos são o corpo da pesquisa, contribuindo para a sua organização, além de possibilitar respostas aos problemas de pesquisa e seus pressupostos; A interpretação, por outro lado, estabeleceu articulação com outros saberes previamente obtidos.

Neste percurso, a Análise do Discurso foucaultiana foi assumida como condição para captar o sentido da fala de Guacira Lopes Louro sobre a Educação Sexual como categoria de formação docente. Inicialmente, compreendemos que, histórica e culturalmente, a sexualidade hegemônica vem subjetivando, modelando, saneando..., através do dispositivo da sexualidade, os gêneros e seus corpos. Negando, por meio do discurso binário e de poder outras formas de sexualidades, onde homossexuais, bissexuais, pansexuais e assexuais figuram como anormalidades.

Após tal constatação, seguimos com a pesquisa para entender as vias (como) e os efeitos de tal subjetivação, modelação, saneamento... no processo de formação docente, problematizando a educação sexual como uma fundamental categoria de formação de professoras/es, com vistas a pensar o *queer* (como possibilidade, como

disposição) dentro de uma lógica de subversão (questionadora), objetivando o usufruto de cidadania pelos sujeitos que também têm o direito de ser e estar no mundo de múltiplas formas.

Assim, interpretamos que o discurso heteronormativo tem biologizado a sexualidade, inclusive e, especialmente, nos processos formativos (docente e, por consequência, discente), onde, muitas das vezes, existe o silêncio sobre a temática, tornando-se ainda mais evidente quando do trabalho em uma dimensão cultural. Subjetivam-se pessoas a partir de um processo histórico, em que a naturalização exerce grande poder.

O discurso (dito e não dito) elaborado e utilizado pela sociedade heteronormativa sobre a sexualidade exerce saber e poder, que não apenas oprime e domina as subjetividades, mas participa fortemente de suas construções. Os sujeitos se sentem parte do discurso que foi conformado desde os seus nascimentos, estando atravessados e justificados por ele, operando em suas práticas com o silêncio, que está, inclusive, expresso nas políticas de educação.

Diante disso, nos centramos em algumas categorias da “caixa de ferramentas” foucaultina, visando melhor desenvolver a pesquisa, tendo como intencionalidade analisar o discurso e interpretar os dados, para assim dissertar. As categorias observadas na pesquisa, são: *dispositivo* (pedagogia da sexualidade), *discurso* (heteronormativo), *prática discursiva* (fundamento biológico), *condição de produção* (Educação Sexual é silenciada no processo de formação docente), e *modos de subjetivação* (discurso e prática que são operadas cotidianamente, com fins de silenciar outros tipos de sexualidade que fogem ao padrão heteronormativo).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

É importante questionar a escola, a partir das atuais políticas educacionais brasileiras, tendo como princípio a sua responsabilidade social, que deve assegurar a todas as pessoas uma educação de qualidade. E, se é de qualidade, é para todas/es/os, não apenas para algumas/alguns, considerando que todas/es/os precisam ter conhecimento sobre os acúmulos culturais e sociais, relacionar os acúmulos culturais e sociais com a bagagem intelectual que possuem, refletir sobre tais saberes aproximados, vivenciar construções, bem como fazer uso das elaborações/criações em mundo objetivo, ou seja todas/es/os precisam usufruir de cidadania, todas/es/os importam, inclusive seus corpos e suas sexualidades.

Os nossos atravessamentos são Pós-crítico em educação, Pós-estruturalista foucaultiano (evidenciando as categorias dispositivo (pedagogia da sexualidade), discurso (heteronormativo), prática discursiva (com fundamento biológico), condição de

produção (a Educação Sexual é silenciada na formação docente) e modos de subjetivação (aceitação e reprodução da pedagogia da sexualidade hétero)), dos Estudos Culturais em Educação e *Queer* (disposição), de acordo com as construções de Guacira Lopes Louro. Assim é que temos a disposição para pensar o espaço formador como laico (contrário ao que faz catequese) e como responsável por uma educação diferente da essencialista.

Então, o que a política educacional brasileira tem falado sobre Educação Sexual? Fizemos uma breve incursão por algumas bases legais, consideramos o Plano Nacional de Educação/ PNE - 2014/2024, o Plano Estadual de Educação do Maranhão/PEEMA (metas e estratégias em consonância com o PNE 2010-2020), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDBEN - 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica/BNC-Formação - [Resolução CNE/CP nº 2, de 20/12/2019](#).

O PNE - 2014/2024 foi instituído pela Lei nº 13.005/2014. Ela define dez diretrizes e vinte metas para orientar a educação brasileira. Nas dez⁶ diretrizes não reconhecemos qualquer indicativo para o trabalho com a Educação Sexual. Entretanto, apresentamos abaixo algumas das estratégias para o alcance de certas metas. Nelas, possivelmente, poderemos nos aproximar a questões atinentes à Educação Sexual, embora a Educação Sexual, como categoria, não esteja evidente nas estratégias e, tampouco, identificada nas entrelinhas do discurso como relevante. As estratégias também abordam sobre: discriminação, preconceito, violência na escola, gravidez precoce, violência sexual e políticas afirmativas.

Abaixo apresentamos estratégias para o alcance das metas 2⁷, 3⁸, 7⁹ e 12¹⁰ do PNE - 2014/2024.

ESTRATÉGIA 2.4 - Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e

6 I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

7 Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

8 Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

9 Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir médias nacionais para o Ideb.

10 Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos (as) alunos (as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude (BRASIL, 2014).

ESTRATÉGIA 3.8 - Estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários (as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude (BRASIL, 2014).

ESTRATÉGIA 7.23 - Garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (BRASIL, 2014).

ESTRATÉGIA 12.9 - Ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei (BRASIL, 2014).

Quanto ao Plano Estadual de Educação do Maranhão/PEEMA, referimos o que foi aprovado pela Lei nº 10.099, em 11 de junho de 2014. Ele apresenta metas e estratégias que estão em consonância com o PNE 2010-2020. No que diz respeito à Educação Sexual (aqui identificada como educação para a diversidade sexual), observamos motivação para o trabalho com as temáticas relativas a relações de gênero, identidade de gênero e diversidade sexual, “objetivando alcançar uma educação não discriminatória, não sexista, não machista, não racista, não homofóbica, não lesbofóbica, não transfóbica” (MARANHÃO, 2014, p.20).

Abaixo, apresentamos algumas estratégias: 7.3, 7.4, 7.5, 7.6, 7.7, 7.8, 7.9, 7.10, 7.11, 7.14, 7.15, 7.16, 7.18, 7.19 e 7.21 do PEEMA para o alcance da meta 7¹¹.

ESTRATÉGIA 7.3 Estabelecer parcerias e/ou interfaces, em regime de colaboração, atividades com as secretarias responsáveis pelas políticas públicas das diversidades - Secretaria Estadual de Direitos Humanos, Secretaria Estadual de Igualdade Racial, Secretaria Estadual da Mulher. **ESTRATÉGIA 7.4** Elaborar os Planos de Ação Anuais, tendo em vista, a gestão compartilhada dos programas no Estado do Maranhão com a Secretaria de Estado da Fazenda, Secretaria de Meio Ambiente e Se-

¹¹ Garantir 100% das escolas da Educação Básica, níveis e modalidades, condições de transversalidade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para as diversidades e temas sociais (direitos socioeducacionais).

cretaria de Direitos Humanos. **ESTRATÉGIA 7.5** Efetivar parcerias com a sociedade civil organizada, Instituições de Ensino Superior - IES e com as organizações não governamentais, para o desenvolvimento de programas e projetos regionais, locais e específicos, que estimulem a praticidade das políticas públicas para a diversidade e temas sociais. **ESTRATÉGIA 7.6** Criar políticas e programas voltados para gestão financeira e pedagógica das diversidades e temas sociais, criando um fórum consultivo e deliberativo sobre as modalidades, diversidades e temas sociais; Garantir dotação orçamentária para as políticas da diversidade no âmbito de toda a rede estadual de educação. **ESTRATÉGIA 7.7** - Implantar na Secretaria de Estado da Educação e em todas as Unidades Regionais de Educação - UREs um setor ou equipe técnica especializada e multidisciplinar da diversidade, com o objetivo de realizar, acompanhar, avaliar e monitorar as atividades referentes à educação em direitos humanos, à educação para as relações étnicoraciais, para as relações de gênero, identidade de gênero e diversidade sexual, educação ambiental, educação fiscal, cultura na escola, fortalecendo parcerias entre organismos públicos, não governamentais e com os movimentos sociais (direitos humanos, ecológicos, justiça fiscal, negros, de mulheres, feministas, LGBTTT). **ESTRATÉGIA 7.8** Institucionalizar todas as políticas públicas da diversidade (garantia de direitos aos/as negros/as, indígenas, mulheres, pessoas do segmento LGBTTT e outros), direito ambientais, justiça fiscal e arte e cultura na escola nos Projetos Político-pedagógicos das escolas estaduais. **ESTRATÉGIA 7.9** Realizar formação continuada, presencial e/ou à distância, para os profissionais de educação (gestores, professores e pedagogos), da rede estadual, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, à luz dos Direitos Humanos, Educação Fiscal e Educação Ambiental que reconheçam e valorizem a diversidade e a democracia participativa. **ESTRATÉGIA 7.10** Fortalecer apoio técnico pedagógico a toda rede estadual de ensino para realizar, acompanhar, avaliar e monitorar as ações voltadas para a educação na perspectiva da inclusão, da diversidade e dos temas sociais. **ESTRATÉGIA 7.11** - Produzir, adquirir e distribuir materiais didáticos e paradidáticos específicos e regionais, referentes à educação em direitos humanos, as relações de gênero, étnico-raciais e à diversidade sexual, educação ambiental, cultura na escola, educação fiscal para todas as escolas estaduais. **ESTRATÉGIA 7.14** Criar o Fórum Estadual de Discussão e Deliberações sobre a Diversidade e Temas Sociais. **ESTRATÉGIA 7.15** - Fomentar produção de materiais pedagógicos específicos e diferenciados de referência, contextualizados às realidades socioculturais para professores e alunos, contemplando a educação para as relações étnico-raciais, educação em direitos humanos, gênero e diversidade sexual, educação ambiental, educação fiscal, arte e cultura nas escolas para a Educação Básica, respeitando os interesses das comunidades indígenas, quilombolas e povos do campo. **ESTRATÉGIA 7.16** Assessorar, acompanhar e o monitorar os planos de

trabalho sobre as diversidades e temas sociais propostos pelas equipes das Unidades Regionais de Educação. **ESTRATÉGIA 7.18** Apoiar as ações de prevenção da violência nas escolas mediante a realização de pesquisas e materiais didáticos diversificados. **ESTRATÉGIA 7.19** Criar Comitês Gestores Regionais para tratar do funcionamento das ações com as modalidades, diversidades e temas sociais. **ESTRATÉGIA 7.21** Criar Programa Estadual Específico voltado para projetos que contemplem as diversidades e temas sociais sob a orientação de sequências didáticas promotoras da aprendizagem com finalidade de melhorar os indicadores educacionais (MARANHÃO, 2014).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDBEN – 9.394/96 foi sancionada em 20 de dezembro de 1996 e estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. Quanto à Educação Sexual, não identificamos a categoria, mas tímidas nuances de um discurso que talvez possa vir a operar como abertura ao trabalho com a área. Apresentamos abaixo o que localizamos nos títulos IV e V.

TÍTULO IV: Da Organização da Educação Nacional, Art. 12º, Inciso IX, “promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas” (BRASIL, 1996).

TÍTULO V: Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, CAPÍTULO II: DA EDUCAÇÃO BÁSICA: Seção I: Das Disposições Gerais, Art. 26º, § 9º, “Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino”; Seção III: Do Ensino Fundamental, Art. 26º, Inciso IV, “o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social” (BRASIL, 1996).

Para tratarmos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica nos fundamentamos no parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/ Câmara de Educação Básica - CEB nº 7/2010. Na seção 2.4, organização curricular: conceito, limites, possibilidades, identificamos uma concepção de currículo assentada na ideia de cultura como prática social, atribuindo significados a partir da linguagem. Aqui, entende-se a política curricular como política cultural. Neste sentido, as identidades das/os alunas/os são também constituídas no espaço escolar, cabendo à escola a responsabilidade de construir uma cultura de direitos.

Na dinâmica pretendida pelo curricular escolar (BRASIL, 2013), todas/os, como cidadãos/ãos, têm direito a educação escolar em uma perspectiva “transgressora”, implicando na aceitação, valorização e no trabalho com a diversidade cultural e de

identidade, onde todas/os estão demandadas/os a pensar os conteúdos historicamente e culturalmente constituídos através de problematizações e debates, respeitando o contexto de seus pertencimentos. Deste modo, encontramos espaço nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica para o trabalho com a Educação Sexual, ainda que não tenha sido pronunciada como categoria.

Existe o discurso sobre as pessoas diferentes, com centralidade no gênero e não na sexualidade. Contudo, entendemos que a diferença de sexualidade cabe na discussão sobre diferença de gênero, especialmente quando se discute identidade de gênero.

Na seção 2.4.1 do referido parecer, percebemos o trato com as formas de organização curricular, onde, mais uma vez, há abertura para a pauta educação sexual, ainda que, como já destacamos, não assuma a diferença sexual, mas apenas de gênero.

Na trama de composição e desenvolvimento curricular do parecer CNE/CEB nº 7/2010, aparece a transversalidade como estratégia metodológica para atravessar o currículo com temáticas de relevância social, sendo tratadas por vários campos disciplinares. A transversalidade não aceita a realidade como algo estável, pronto e acabado. Aqui observamos a importância da dimensão cultural.

Quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e quanto à Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica/BNC-Formação, elas foram definidas e instituídas, respectivamente, pela [Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/ Conselho Pleno - CP nº 2, de 20/12/2019](#). No CAPÍTULO I, DO OBJETO, Art. 3º, Parágrafo único, localizamos uma associação entre as competências gerais, específicas e habilidades correspondentes. No Art.4º, sobre as competências específicas, identificamos uma completa integração e complementação com a ação docente, onde conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional são interdependentes.

Posto isto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica têm foco no trabalho com competências e habilidades, sendo a centralidade formativa nas atividades profissionais/nos serviços. As questões atinentes ao trabalho com a Educação Sexual não são sequer hipotetizadas ou mesmo apresentadas timidamente.

Entre as políticas educacionais apresentadas, analisamos que apenas o PEE-MA (metas e estratégias em consonância com o PNE 2010-2020), através da ideia de educação para a diversidade sexual e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, através da dimensão gênero, mostram atenção com a demanda de

educação sexual. O PEEMA (metas e estratégias em consonância com o PNE 2010-2020), inclusive, arrola ações que envolvem diversas instituições sociais, dentre elas as ONG'S, demandando de representações civis e jurídicas o pensar sobre ações, planos, projetos, programas que deem corpo à pauta da diversidade, entendendo que a escola precisa valorizar o múltiplo social e suas demandas, encontrando caminhos plurais de resolução.

Disto, compreendemos que, apoiados na análise do discurso foucaultiana:

<p>POLÍTICA - Plano Nacional de Educação/ PNE - 2014/2024</p> <p>CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO SEXUAL - discriminação; preconceito; violência na escola; gravidez precoce; violência sexual e políticas afirmativas.</p> <p>DIMENSÃO BIOLÓGICA DIMENSÃO CULTURAL</p>	<p>ANÁLISE DO DISCURSO FOUCAULTIANA - O dispositivo pedagogia da sexualidade ainda é bastante evidente, atravessando, quase pelo total silêncio da educação sexual, o processo formativo docente e, por conseguinte, discente. A heterossexualidade é produzida e reproduzida em uma condição de produção, onde o quase total silêncio discursivo sobre as sexualidades resulta na perpetuação do dispositivo de sexualidade hétero. O quase total silêncio, permite que o discurso heteronormativo impossibilite a problematização sobre questões relevantes que devem valorizar os gêneros e as suas sexualidades, assim modos de subjetivação são implicados pelo poder e saber.</p> <p>Talvez algumas temáticas sejam aqui pronunciadas pela abertura conferida na pós-modernidade, considerando as suas implicações e interesses.</p>
<p>POLÍTICA - Plano Estadual de Educação do Maranhão/PEEMA (metas e estratégias em consonância com o PNE 2010-2020)</p> <p>CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO SEXUAL - relações de gênero; identidade de gênero e diversidade sexual.</p> <p>DIMENSÃO BIOLÓGICA DIMENSÃO CULTURAL</p>	<p>ANÁLISE DO DISCURSO FOUCAULTIANA - O dispositivo foi problematizado, haja vista a abertura para a discussão sobre conteúdos relevantes de educação sexual em uma dimensão também cultural, compreendendo a importante perspectiva de participação social, onde instituições civis e jurídicas exercem seus poderes. Aqui há a preocupação com a formação docentes e com a produção de material de caráter pedagógico, delineando um caminho de reflexão para docentes e discentes. Neste sentido, além do discurso heteronormativo, longe de negá-lo, há a escuta de outros discursos, de outros lugares que historicamente foram excluídos, resignados ao silêncio. O que representa um avanço na história da educação, da educação sexual, dos processos formativos de docentes e discentes, e da própria escola brasileira, especialmente, a maranhense.</p>

<p>POLÍTICA - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDBEN - 9.394/96</p> <p>CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO SEXUAL - conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying); - direitos humanos e prevenção de todas as formas de violência; e - tolerância recíproca em que se assenta a vida social.</p> <p>DIMENSÃO BIOLÓGICA DIMENSÃO CULTURAL</p>	<p>ANÁLISE DO DISCURSO FOUCAULTIANA - Idem ao que analisamos sobre o Plano Nacional de Educação/ PNE - 2014/2024</p>
<p>POLÍTICA - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica</p> <p>CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO SEXUAL - gênero</p> <p>DIMENSÃO BIOLÓGICA DIMENSÃO CULTURAL</p>	<p>ANÁLISE DO DISCURSO FOUCAULTIANA - O dispositivo foi problematizado, haja vista a abertura para a discussão sobre o gênero, considerando a dimensão também cultural. O currículo aqui é assumido como transgressor, podendo problematizar temáticas em um viés de transversalidade e interdisciplinaridade. Neste sentido, além do discurso heteronormativo e heterossexista, longe de negá-los, há a escuta de outros discursos, de outros lugares que historicamente foram excluídos, resignados ao silêncio. O que representa um avanço na história da educação, da educação sexual, dos processos formativos e da própria escola brasileira.</p>
<p>POLÍTICA - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica/BNC-Formação - Resolução CNE/CP nº 2, de 20/12/2019</p> <p>CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO SEXUAL - NÃO FOI ENCONTRADO QUALQUER CONTEÚDO QUE TIVESSE RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO SEXUAL</p>	<p>ANÁLISE DO DISCURSO FOUCAULTIANA - Aqui temos a materialização inquestionável do dispositivo. O silêncio, além de outras questões, fala de uma formação desatenta com as demandas sociais, políticas e humanas. A educação não é sistematizada para a cidadania. Passamos a pensar que pessoas, seus corpos e suas sexualidades não importam, especialmente se forem “diferentes”. O discurso heteronormativo é imperativo e justificado em uma prática discursiva (não verbalizada) biológica, onde sexo, gênero e sexualidade tem total articulação, pronunciando um essencialismo que não necessita de problematizações. Assim é que a condição de produção da cultura heterossexual é alicerçada pelo silêncio formativo que não valoriza a Educação Sexual como categoria de formação docente. Os modos de subjetivação são imputados via tal expediente de poder.</p>

Quadro 1: Análise foucaultiana de políticas educacionais brasileiras/construção da autora e co-autor

Embora tenhamos identificado no PNE - 2014/2024; no PEEMA; na LDBEN - 9.394/96; e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica a dimensão cultural para o trabalho com a Educação Sexual, dimensão tão valorizada por Guacira Lopes Louro e por nós, é preciso marcar os seus alcances, pois apenas o PEEMA e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica valorizam e mencionam claramente a participação de diversos sujeitos e suas identidades (sociais e culturais) em processos de discussão de temáticas de relevância social, como de gênero e sexualidade. As demais políticas, por suas limitações discursivas sobre conteúdos de Educação Sexual, fazem abordagens muito gerais, o que implica, em um primeiro momento, na localização das temáticas em uma dimensão cultural, nos parecendo, em um segundo momento, uma maior preocupação com a dimensão biológica.

Louro (1994) já dizia que o corpo e a sexualidade ainda vêm sendo descritos, regulados, saneados e educados, conforme pudemos localizar em algumas das políticas citadas. De maneira explícita ou dissimulada, os discursos normalizadores naturalizam/biologizam os corpos e as suas sexualidades, impossibilitando o entendimento de que não é no momento do nascimento e da identificação de um corpo como feminino ou masculino que se definem os sujeitos e as suas sexualidades. Em suas práticas de poder e saber, a escola, conforme Louro (2004), tem sido reativa a outros tipos de sexualidade (homossexualidade, bissexualidade, pansexualidade e assexualidade), comportando-se de maneira temerosa quanto à possibilidade de meninas e meninos tornarem-se “diferentes”, fora da norma e jamais recuperáveis. Neste processo ideológico de higienização (subjetivação) de mentes e corpos, os currículos são assumidos como “generificados” e sexualizados.

Portanto, podemos desconfiar que a escola e as demais instituições sociais marcam (social, simbólica e materialmente) com constância os corpos dos indivíduos, através de múltiplas tecnologias de governo e autodisciplinamento, impondo currículos silenciosos ou tímidos, incapazes de dialogar com a sociedade e suas demandas, inclusive de cidadania.

Mas, é importante destacar que a marcação/produção do corpo não é feita por meros receptores, pois homossexuais, bissexuais, pansexuais e assexuais “[...] são participantes ativos na construção de suas próprias identidades [...] Neste sentido¹², a escola tem uma tarefa bastante importante e difícil. Ela precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade ‘normal’ e, de outro, simultaneamente, contê-la” (LOURO, 2013, p. 25).

Quando somos contidas/os, poderá, por um lado, emergir o silêncio, a dissimulação, a culpa, a vergonha e a segregação, e, por outro e como exceção, a reivindica-

¹² Em itálico, adicional de texto feito pela autora e co-autor da presente pesquisa.

ção dos corpos e de suas sexualidades, quando posicionamentos serão feitos contra o poder, sendo a subversão e a resistência comportamentos de combate contra os investimentos disciplinares. A vigilância da escola nem sempre sufocará a curiosidade e o interesse das/os suas/seus alunas/os, apenas, limitará, censurará e controlará as suas manifestações, remetendo a curiosidade e o interesse ao segredo e ao privado.

É curioso, mas a produção e a ratificação da heterossexualidade na escola são exercidas através da rejeição de outro tipo de sexualidade, variando em atitudes homofóbicas. Assim é que os comportamentos de aversão irreprimível passam a ser autorizados para que sejam vivenciados no cotidiano escolar, sendo estendidos para todo o contexto social, onde a homofobia é entendida como legítima.

A homofobia, de acordo com Louro (2013), é expressada através do desprezo e da identificação do ridículo, permitindo com que, sobretudo, a homossexualidade, a bissexualidade e a pansexualidade sejam identificadas como contagiosas, impedindo que se demonstre simpatia à pessoa “fora do padrão”, uma vez que simpatizar é sinônimo de aderir à identidade desviante. A violência homofóbica tem efeitos simbólicos, materiais e sociais.

Louro (2013) assevera que a escola deixa lembranças/ marcas em nossas vidas, especialmente ao considerar as situações do dia a dia. Elas, as lembranças, também homofóbicas, desempenham um papel mais intenso em nossa constituição como pessoa, se comparadas aos conteúdos programáticos dos desenhos curriculares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, compreendemos que a Educação Sexual (nas dimensões biológica e, especialmente, cultural) deve ter um papel de importância nos desenhos curriculares das escolas, sendo assumida pelo espaço formador e operada por docentes qualificados, que tiveram a Educação Sexual como categoria de formação em suas graduações, além de participarem de processos de formação continuada, pressupondo as peculiaridades e complexidades do trabalho com o tema e, ainda, considerando o dispositivo de sexualidade que até então atravessa a sociedade brasileira.

A problematização do discurso, considerando a pedagogia da sexualidade hetero, que tem se objetivado em angústias e violências para as pessoas que nele não cabem e não precisam caber, pois transbordam, é uma premissa do trabalho com a Educação Sexual, nos remetendo a pensar em uma perspectiva Pós-crítica e cidadã, afinal a fala reguladora/saneante sobre as sexualidades tem conduzido as pessoas “transgressoras/transbordantes” a vulnerabilidades, que são individuais, sociais e

cultuais. A elas são impostos padrões/parâmetros, as conduzindo a pseudos locais de pertencimento e a lugares factuais de invisibilidade.

Analizamos que a política educacional brasileira precisa ter um olhar mais assertivo e humano sobre todos os grupos sociais e suas identidades, pois a história tem nos mostrado o processo de exclusão de direitos que as culturas minoritárias têm sido vítimas. O que impacta sobre suas existências.

As pessoas abjetas¹³, embora, como diz Louro (2017), assombrem os corpos de homens e mulheres, devem importar e, especialmente, importar ao espaço formador, pois existem, sentem, estão. Os seus conteúdos e as suas demandas, por meio de uma disposição *queer*, devem consubstanciar ao currículo escolar. É preciso desconfiar dos padrões sociais e culturais hegemônicos que violam formas “diferentes” de existir.

Se existe um tipo aceito (perfil masculino e feminino fundado e disseminado pela cultura heterossexual) deverá também existir um perfil transbordante, tratado e respeitado pela escola, pois todas, *todes* e todos estamos imersos no mesmo grande território nacional, o Brasil. É válido pensar/entender que os nossos corpos transitam, metamorfoseiam, ocupam espaços nunca antes pensados. O corpo é uma construção cultural. Nesta perspectiva, parece não ser uma invenção.

Através do discurso hétero pudemos nos aproximar de algumas ideias, da política de educação para o trabalho com a Educação Sexual, da escola e da própria sociedade, esquadrinhando os seus pensares e reflexos, visando um pensar e uma postura mais assertiva para lidar com a temática em uma disposição *queer*. Aquela que abre margem para assumir a dimensão cultural da Educação Sexual.

Os estudos Pós-críticos em educação, Pós-estruturais foucaultianos, Culturais em Educação e de disposição *Queer* embasam nossa forma de pensar, nos dando pistas teóricas até aqui.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. P. **Pensamento pós-crítico, currículo e teoria crítica: aproximações, tensões.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150200/barbosa_rp_dr_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 17 abr. 2021.

BRASIL. **Manual de Comunicação LGBTI+: substitua preconceito por informação correta.** Editora (Brasil): Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros - Universidade Federal do Paraná, 2018. Disponível em <https://unaids.org.br/wp-content/uploads/2018/05/manual-comunicacao-LGBTI.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2022

¹³ Desprezíveis

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 23 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 abr. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 abr. 2022.

CARVALHO, A. F. As Confissões da carne: o último volume da História da sexualidade de Michel Foucault. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 31, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8660747>. Acesso em: 11 ago. 2021.

COLLING, L. Política, cultura e comunidades LGBTQI+. In: RUBIM, A. A. C.; TAVARES, M. (org.). **Cultura política no Brasil atual**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021. p. 155-165. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/publicacoes/estante/cultura-e-politica-no-brasil/>. Acesso em: 15 ago. 2021

CORREIA, S. C.; COLLING, L. Quando a Pedagogia encontra o *punhetódromo*: masturbação em uma comunidade de atendimento socioeducativo de Salvador. **Educ. Form.**, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 1-20, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/4446>. Acesso em: 26 jun. 2021.

FURLANI, J. Sexos, Sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 269-285, dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5nNjC3xKQxqKZMXVLFrdQdh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2021.

LOURO, G. L. Conhecer, pesquisar, escrever. **Educação, Sociedade & Culturas**, [S.l], n. 25, p. 235-245, 2007a. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/nc10ecn>. Acesso em: 29 nov. 2020.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Revista Educação & Realidade Faculdade de Educação UFRGS**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-76, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46833/29119>. Acesso em 07 set. 2021.

LOURO, G. L. Corpos que escapam. Texto apresentado na mesa redonda “A pedagogização e a politização de corpos de mulheres, jovens e crianças”, na IV Anped Sul, realizada em Florianópolis, em 2002. **Labrys, estudos feministas, études féministes**, Porto Alegre, n. 4, ag./dez. 2003. Disponível em: <https://www.labrys.net.br/labrys4/textos/guacira1.htm>. Acesso em: 03 dez. 2020.

LOURO, G. L. Cinema e Sexualidade. **Revista Educação & Realidade Faculdade de Educação UFRGS**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 81-98, jan./jun. 2008a. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6688/4001>. Acesso em: 01 dez. 2020.

LOURO, G. L. **Flor de açafrão: takes, cuts, close-ups**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008b. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2020.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007b. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2020.

LOURO, G. L. Os Estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a Teoria *Queer* como Políticas de Conhecimento. Texto apresentado no II Congresso da Associação Brasileira de Estudos de Homocultura (ABEH), realizado de 16 a 19 de junho de 2004, em Brasília, DF: **Labrys, estudos feministas, études féministes**, [S.l], n. 6, ag./dez. 2004. Disponível em: https://www.labrys.net.br/labrys6/libre/guaciraa.htm#_edn1. Acesso em: 30 nov. 2020.

LOURO, G. L. Os Estudos *Queer* e a Educação no Brasil: articulações, tensões, resistências. Dossiê Saberes Subalternos. **Contemporânea**, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 363-369, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/viewFile/87/52>. Acesso em: 02 dez. 2020.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 9-34

LOURO, G. L. Teoria Queer - uma política pós-identitária para a educação. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/88030>. Acesso em: 05 dez. 2020.

LOURO, G. L. Uma leitura da História da Educação sob a perspectiva do gênero. Projeto História. **Revista do Programa de Estudos Pós-graduados de História**, São Paulo, v.11, p. 31-46, jan./dez. 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11412>. Acesso em: 01 dez. 2020.

MARANHÃO. Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**, Ano CVIII, n. 111, 30 p., 11 de jun. 2014. Disponível em https://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf. Acesso em: 23 abr. 2022.

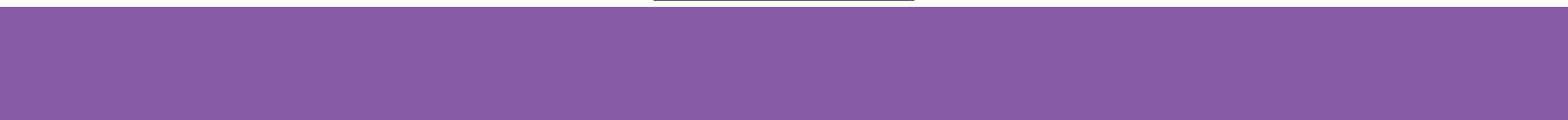
MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. D.; GOMES, R. O Desafio da Pesquisa Social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 9 -29.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Porto Alegre, ano I, n. 1, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em 26 set. 2021.

SÁ-SILVA, J. R.; SOUSA, G. F. S. de. O Tema da Homossexualidade no Ensino de Ciências e de Biologia: reflexões a partir dos estudos culturais em educação. In: GOMES JÚNIOR, P. P. (org.). **Ensino de Ciências** [livro eletrônico]: Biologia. 2. ed. Triunfo, PE: Omnis Scientia, 2021, p. 44-54. Disponível em: <https://editoraomnisscientia.com.br/editora/artigoPDF/565925211.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2021.

SILVA, R. J.; SÁ-SILVA, J. R; SILVA, N. F. Pensar sobre a sexualidade, a formação de professoras e professores, a escola e a educação sexual. In: SILVA, N. F.; SÁ-SILVA, J. R. (org.). **A Complexidade na Formação de Professores: interligando saberes necessários à docência**. 1. ed. São Paulo: Literando, 2021. p. 209-231.

SIQUEIRA, Monalisa Dias; KLIDZIO, Danieli. Bissexualidade e Pansexualidade: identidades monodissidentes no contexto interiorano do Rio Grande do Sul. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, PE. Brasil, Ano 3, v.3, nº 9, Edição Especial. 2020. p.186-218. Disponível: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/>. Acesso: 30 jul. 2022.



CAPÍTULO 10

O ESTADO-NAÇÃO NA HISTÓRIA REPUBLICANA DO BRASIL: A INTEGRAÇÃO DE GRUPOS SUBALTERNOS NO CAMPO POLÍTICO (1930-1950)

THE NATION-STATE IN BRAZIL'S REPUBLICAN HISTORY: THE INTEGRATION OF SUBALTERN GROUPS IN THE POLITICAL FIELD (1930-1950)

José Carlos Silvério dos Santos¹
Sueli do Carmo Oliveira²
Rodolfo de Jesus Chaves³
Tatiana da Costa Sena⁴

DOI: 10.46898/rfb.9786558893103.10

¹ jose.silverio@ifnmg.edu.br
² sueli.oliveria@ifnmg.edu.br
³ rodolfo.chaves@ifnmg.edu.br
⁴ tatiana.sena@ifnmg.edu.br

RESUMO

O propósito da reflexão desenvolvida é analisar aspectos centrais da formação e dos limites do Estado-nação no Brasil entre 1930 e 1950. Procurar-se-á compreender como a concepção de Estado pós 1930 articulou uma ideia de identidade nacional valendo-se da incorporação de uma narrativa que passou a contemplar os setores subalternos da população. Aliado a isso, o Estado passou a protagonizar novas estratégias de desenvolvimento econômico e social que contribuíram para amalgamar a criação de uma consciência nacional que contemplasse as massas populares. É nosso intento assinalar algumas peculiaridades referentes ao processo de constituição do Estado nacional brasileiro, porém identificar os limites das suas realizações. A análise do caso brasileiro guarda algumas semelhanças com o que o filósofo alemão Jürgen Habermas verificou nos Estados nacionais europeus.

Palavras-chave: Estado-nação. Identidade brasileira. Desenvolvimentismo. Setores populares.

ABSTRACT

The purpose of the reflection developed is to analyze central aspects of the formation and limits of the nation-state in Brazil between 1930 and 1950. It will seek to understand how the conception of the State after 1930 articulated an idea of national identity using the incorporation of a narrative that began to contemplate the subaltern sectors of the population. Allied to this, the State started to lead new strategies of economic and social development that contributed to amalgamate the creation of a national conscience that contemplated the popular masses. It is our intention to point out some peculiarities regarding the process of constitution of the Brazilian national state, but to identify the limits of its achievements. The analysis of the Brazilian case has some similarities with what the German philosopher Jürgen Habermas found in European nation states.

1. INTRODUÇÃO

“A Nação não surge pronta, acabada. Forma-se e conforma-se ao longo da história. Nasce e renasce, segundo os movimentos do seu povo, forças sociais, formas de trabalho e vida, controvérsias e lutas, façanhas e utopias. Resgata ou esquece tradições reais e imaginárias, conforme a fisionomia que se pretende construir no presente, segundo a utopia que vai buscar no futuro. Está sempre em movimento. Afina e desafina.”

(Octavio Ianni, 1988)

A comunidade política mundial se organiza em Estados Nacionais. A ONU (Organização das Nações Unidas) congrega 192 Estados soberanos. O tamanho e a

importância da entidade fundada após a II Guerra Mundial são sintomáticos da importância histórica desse modelo de Estado. O Brasil com seus fluxos e refluxos frente a modernidade integra a comunidade internacional. Aqui a *Revolução de 1930* tratou de alterar o panorama político brasileiro e iniciar a burocratização e a modernização do Estado. Nesse ínterim, o novo Estado cumpriria o papel de condutor do desenvolvimento econômico e social e o criador da Nação. Tais considerações constituem a máxima do discurso político pós-30. As metas se referiam a estabelecer no Brasil “uma ordem política consentânea com as reais potencialidades, necessidades e aspirações do povo brasileiro” (GOMES, 1988, p. 207).

Como já mencionado, o pano de fundo da reorientação do Estado brasileiro coincidia com o desenvolvimento econômico e social. A elevação dos níveis de vida das classes trabalhadoras passou a ser encampada pelo Estado com a legislação trabalhista. Apagava-se uma história de lutas protagonizada pelos trabalhadores e partia-se para a construção de uma outra de colaboração, estando o Estado na dianteira. O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), criado em julho de 1955, desempenhou papel importante para solidificar um conceito de desenvolvimento que se tornou hegemônico. Centrados na economia os intelectuais do ISEB buscavam realizar uma releitura da nacionalidade brasileira e assim executar medidas capazes de autonomizar nosso destino frente à forças imperialistas que atuavam no sentido de impedir o desenvolvimento capitalista nacional e sustentavam estruturas arcaicas e a lógica perniciosa da vocação agro-exportadora.

Logo após a *Grande Depressão* de 1929 o capitalismo parecia ter elevado as suas contradições a níveis insuportáveis. A crise do Liberalismo requeria outras soluções viáveis à organização do Estado. No Brasil, o Estado passou a intervir cada vez mais na economia. Com o auxílio do ISEB, a perseguição do progresso como política de Estado passava paulatinamente a ser consensual. Em resumo, depois de da crise de 1929, estavam disponíveis duas formas de atuar historicamente: estimulando a aceleração de desenvolvimento histórico ou retardando-a. Ao Estado caberia alcançar as conquistas da civilização, o que deveria ser feito a partir da peculiaridade nacional. Buscava-se o futuro moderno, mas um futuro genuinamente nacional. Aos *isebianos* isso corresponderia à revolução nacional. Mas antes disso teríamos barreiras estruturais para superar, quais sejam, os atrasos decorrentes do nosso desenvolvimento econômico. O que fazer? Primeiro, a revolução capitalista que deveria ser protagonizada pela burguesia nacional, depois a revolução nacional. Ao conjunto dos trabalhadores restavam-lhes colaborar nessa grande empreitada, pois estavam em jogo interesses estranhos à nação, e estes deveriam ser combatidos.

Tentaremos entender como as noções de desenvolvimento econômico e social sustentaram as tentativas de criação da consciência nacional no momento em que as massas começaram a integrar o cenário político. Integrará nosso intento assinalar algumas peculiaridades referentes ao processo de constituição do Estado nacional brasileiro, porém identificar os limites das suas realizações assim como o filósofo alemão Jürgen Habermas verificou nos Estados nacionais europeus.

2. (RE)FORMA DO ESTADO NACIONAL BRASILEIRO

Nascido na Europa, o modelo expandiu-se às mais remotas regiões do globo. Segundo Habermas, o êxito dos Estados nacionais está associado às vantagens do Estado Moderno (HABERMAS, 2000, p. 297). Essa formação política dos países na modernidade conseguiu combinar eficazmente burocracia e capitalismo, propiciando uma dinâmica de modernização social acelerada. Rompendo as amarras com a tradição e com as formas de manifestações políticas fundamentadas nos estamentos, nas corporações, nas castas, etc. o Estado moderno significou “a primeira forma moderna de identidade coletiva [e] teve uma função catalisadora para a transformação do Estado moderno primitivo numa república democrática” (HABERMAS, 2000, p. 300).

Verifica-se no caso da reformulação do Estado Nacional brasileiro - a partir dos anos 1940, se estendo também pelos anos 1950 - uma irreduzível crença na atuação no agora vislumbrando um novo amanhã dentro de um projeto de nação que abarcasse um amplo desenvolvimento social (DELGADO, 2001). O escopo desses novos tempos nos quais a política do Estado não mais somente contemplava o desenvolvimento social - como o fora durante a Primeira República - mas também coordenava e desenvolvia paulatinamente “um projeto nacional bastante preciso, bem definido e concatenado com a visão de futuro que alimentou as esperanças de parte da população brasileira” (DELGADO, 2001, p. 173). É preciso, desde já, esclarecer que por mais que se pretendeu homogêneo, esse projeto sempre conviveu com outras possibilidades históricas, configuradas no instante mesmo da Revolução de 1930.

Como nos afirma Ângela de Castro Gomes, uma das primeiras preocupações do Estado Novo (1937) foi estabelecer um marco que legitimasse a instituição daquela nova ordem. A partir daí a Revolução de 1930 foi relida.

O movimento político-militar que depôs o presidente Washington Luís é caracterizado pela sua heterogeneidade. Não foi isso, no entanto, que impossibilitou a identificação de um eixo organizador daquelas ações, ou seja, um objetivo imediato comum: derrubar o sistema político oligárquico vigente. Os tenentes, cujos ícones eram Juarez Távora, João Alberto e Miguel Costa, pautavam-se pela moralização da política e se opunham aos mandonismos locais. Setores das chamadas oligarquias dissidentes

estavam preocupadas recuperar seu prestígio pessoal e político. Esses setores formaram a Aliança Liberal.

A oposição à ordem oligárquica feita pelo lendário líder do movimento tenentista, Luís Carlos Prestes, não foi suficiente para fazê-lo aderir ao movimento de 1930. No manifesto que divulgou afirmava que estava

inteiramente descrentes das possibilidades de uma solução eficiente, para o caso brasileiro, dentro dos tramites constitucionaes. Nem cremos que os partidos de opposição consigam, pelo voto, desalojar de suas posições os actuaes donatarios do poder, nem lobrigamos como, depois de vencerem essa primeira etapa, poderão desembaraçar-se, legalmente, do acervo monstruoso de erros e rotinas com que alguns decennios de legislação criminosa contaminaram as instituições do paiz. (PRESTES, 1929)

Nesse documento Prestes renuncia a participar da Aliança Liberal e, de certa forma, antecipa o tom da nova configuração política que iria se estabelecer durante o Governo Provisório (1930-1934). A política de valorização do café parece expressar bem a lógica de favorecimento ainda das velhas oligarquias ao mesmo tempo em que alimentava o crescimento do parque industrial nacional. Em Luiz Werneck Vianna encontraremos uma interpretação que tem graus de convergência com a interpretação de Prestes. Se a insurgência de grupos insatisfeitos com as oligarquias recriou o Estado brasileiro, não o fez à revelia dos setores tradicionais dominantes – chamados pelo autor de elites territorialistas – e iríamos assistir mais um episódio da nossa revolução passiva (VIANNA, 1996).

Como afirma Ângela de Castro Gomes, uma das primeiras preocupações do Estado Novo (1937) foi estabelecer um marco que legitimasse a instituição daquela nova ordem. A partir daí, a Revolução de 1930 foi relida. Vargas e sua equipe empenharam-se em romper com o passado brasileiro. Desse projeto adveio a instituição do Estado Novo. Depois do Golpe de Estado perpetrado pelo Presidente e seus correligionários, iniciou-se uma ampla campanha de propaganda para fundamentar aquele novo estado que surgia. Reportavam-se à 1930 como uma verdadeira revolução, um verdadeiro reinício do curso histórico brasileiro. Assim sendo, 1937 aparecia como a realização daquilo que 1930 havia iniciado (GOMES, 1988). A ruptura que ora se operava dizia respeito ao nosso passado político, diagnosticado como um regime político

excessivamente objetivo e materialista, só via os valores quantitativos do mundo e pretendia construir o progresso sem cogitar do homem em sua dimensão total, isto é, também subjetiva e espiritual. Excessivamente internacionalista, não podendo portanto oferecer ao homem brasileiro uma direção própria, um objetivo de luta pela construção nacional. Capítulo V – Redescobrimento do Brasil. (GOMES, 1988: 208)

Somente com um planejamento que leve em conta toda a complexidade nacional poderíamos avançar no nosso desenvolvimento. Agora libertados do fracasso liberal antecedente caberia ao Estado expressar em suas políticas o “verdadeiro cará-

ter nacional". Ao invés da perversa e indolente negação da nossa raça, o novo Estado teria dali por diante o compromisso de valorizá-la e aperfeiçoá-la. Partiríamos para a construção da nacionalidade.

A principal crítica dirigida ao liberalismo das elites oligárquicas pelo novo Estado que se formava dizia respeito ao internacionalismo e ao desprezo das grandes questões nacionais. Era preciso reconhecer a verdadeira grandeza do nosso povo pois o "liberalismo, banhado de valores europeizantes, desconhecia sua verdadeira dimensão preferindo explicações simplistas baseadas na inferioridade da raça e do caráter nacional" (GOMES, 1988, p. 210). Nesse sentido, o regime que ficou para trás significou uma regressão no que diz respeito ao desenvolvimento do país: "A desordem em todos os campos da realidade social era o signo da perda das reais tradições da nação, ou seja, da ruptura de um caminho evolutivo normal, justo e bom" (GOMES, 1988: 208). A desordem a qual se refere Ângela de Castro Gomes era referente à questão social, tão negligenciada pela velha ordem, levando o país à beira de um colapso. Foi preciso contemplar as demandas dos setores subalternos e preservar a *personalidade nacional*.

Merecedor de destaque é o órgão responsável por promover a intervenção nos processos de comunicação social. Criado em 1939, o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) desempenhou papel fundamental na construção da imagem de grande estadista em torno da figura de Getúlio Vargas. Se Vargas se destacava antes pela sua habilidade política do que por seu carisma, foi com as sistemáticas investidas do DIP que esse quadro se alterou. Foi justamente a partir do Estado Novo que a figura do Presidente foi recorrentemente enaltecida. Estava em curso a mitificação do chefe de Estado. Nessa tarefa, desempenhou um papel decisivo o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, que tinha a sua frente Alexandre Marcondes Filho.

O ministro passou a executar uma intensa campanha de divulgação da legislação sobre o novo direito social, estabelecendo um colóquio constante entre um representante direto do Estado com as massas. A eficácia de tais medidas foi atestada pelo próprio Marcondes Filho. Segundo Ângela de Castro Gomes, segundo o balanço que o próprio ministro fez em julho de 1945 "o programa radiofônico – ao lado de muitas outras iniciativas – contribuíra decisivamente para tornar a legislação social um patrimônio do trabalhador e da comunidade nacional" (GOMES, 1988, p. 232).

Os intelectuais tiveram um papel fundamental nesse processo de construção da nacionalidade. Já vinha da década de 1920 a tentativa de interpretar a brasilidade. Perante a profunda crise vivida pelo liberalismo, o país deveria, com um governo central forte, dispensar as velhas formas de fazer política e preocupar-se fundamentalmente em otimizar a ação do Estado junto ao "conjunto da nação". Para isso Vargas cercou-se dos mais ilustres nomes da intelectualidade brasileira para levar a cabo uma

política cultural. Para a Escola Nacional de Belas Artes fora chamado o arquiteto Lúcio Costa, Manuel Bandeira ficou à frente do Salão Nacional de Belas Artes, Gustavo Capanema cuidou, com a ajuda de Carlos Drummond de Andrade, da Educação e Saúde Pública. Dessas iniciativas destacam-se a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e a criação da Universidade do Brasil – hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro.

De todas as conseqüências decorrentes da instituição do Estado Novo assinamos a inversão dos valores referentes a nacionalidade e as políticas públicas visando o desenvolvimento econômico. Se a história “da relação povo/Presidente era fundamentalmente a história da resolução da questão social no Brasil” (GOMES, 1988: 246) foi nesse período que ela foi inicialmente formulada com maior clareza. Nesse instante o ideal de justiça social estava desenhando o círculo que continha o entendimento da política brasileira (GOMES, 1988). Não mais foi possível pensar em projetos nacionais desconsiderando as classes trabalhadoras.

3. ISEB: NAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Estar permanentemente preocupados com os rumos do Brasil e da América Latina foi o alvo das preocupações de um conjunto de intelectuais nos idos dos anos 1950. A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) foi criada em 25 de fevereiro de 1948. Dentre outras atribuições, deveria cuidar de estudar políticas referentes ao desenvolvimento econômico da região latino-americana. O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) implementado durante a gestão do presidente Café Filho (1955) encontrava suas razões de existência na formulação de propostas de desenvolvimento econômico para Brasil. Composto por intelectuais preocupados em modernizar o Estado, o ISEB transformou-se no principal centro de elaboração das ideias nacionalistas e desenvolvimentistas no Brasil.

Investigar o passado histórico para desenvolver uma política de desenvolvimento coerente com a nossa nacionalidade eram as principais tarefas do ISEB. Com propostas moderadas de uma Revolução Nacional Brasileira, o Instituto propugnava um grande pacto de desenvolvimento econômico. Segundo Bresser-Pereira, o ISEB nos anos 50

identificava a industrialização, que se acelerara desde 1930, com a Revolução Nacional Brasileira, e argumentava que então, sob a égide de Getúlio Vargas, se formara um pacto político nacional-populista unindo burguesia industrial, trabalhadores, técnicos do Estado e a parte da oligarquia substituidora de importações, e atribuía um papel protagonista para os empresários industriais (BRESSER-PEREIRA, 2004, p. 54)

Nas interpretações feitas por Luiz Carlos Bresser-Pereira firma que, mesmo de forma não homogênea, os intelectuais do ISEB pensavam o desenvolvimento a partir das ideias de Marx e do estruturalismo latino-americano dos economistas Raúl Prebisch e Celso Furtado. Contudo objetivavam uma formulação teórica mais afeita aos obstáculos nacionais. Dessa forma, as idéias centrais desenvolvidas por esses pensadores *isebianos* se estruturavam em torno do processo de acumulação do capital. Tendo o Estado como o principal agente, os países subdesenvolvidos deveriam ocupar-se incessantemente das políticas de industrialização e urbanização abrindo o caminho para que a burguesia nacional assumisse de vez as rédeas de uma revolução capitalista. Somente assim seria possível emplacar a revolução nacional e soberanamente prover o bem-estar social do povo brasileiro. Para chegar a essa conclusão partia-se do princípio de que “dada a existência do imperialismo, seria impossível a esses países se desenvolver sem que sua revolução nacional que leva à formação do Estado nacional” (BRESSER-PEREIRA, 2001, p. 57)

Levar a cabo a proposição do ISEB significaria unificar interesses divergentes em prol de um interesse primordial, qual seja, o interesse da nação. Na agenda do Estado deveria constar os esforços para organizar as *forças produtivas* nacionais para que alcançassemos de imediato a tão propalada revolução capitalista. Isso significa, dentre outras coisas, que o conflito capital-trabalho deveria ser contornado a fim proporcionar uma unidade política em torno de um projeto nacional.

Do Departamento de Sociologia da USP veio as críticas mais contundentes à ideologia do desenvolvimento nacional do ISEB. Liderada por Florestan Fernandes, os intelectuais de São Paulo se preocuparam, em um primeiro momento, mais em revelar as insuficiências da tese de Gilberto Freire. Antes do ISEB vieram as críticas ao mito da democracia racial no Brasil. Posteriormente, ainda que de forma embrionária, a tese sobre a dependência estrutural impunha um conceito de desenvolvimento que passava pela rejeição das alianças de classe.

No Brasil a emergência da sociedade de massas foi o resultado da ampliação do parque industrial do país. O processo de urbanização e industrialização suscitaram, nas palavras de Octavio Ianni, uma estratégia política de desenvolvimento econômico (IANNI, 1975), qual seja, o populismo. Essa estratégia inclinada à conciliação entre os grupos sociais antagônicos buscou escorar-se no nacionalismo. Enquanto expressão política consistente capaz de arregimentar as massas urbanas em torno de um projeto de desenvolvimento nacional, o populismo visava superar os entraves políticos na tarefa da modernização da economia. Contudo os atávicos problemas relacionados a dependência estrutural do Brasil dentro do quadro global do capitalismo, quando em ameaça, provocou a bancarrota do projeto nacional-desenvolvimentista.

4.OS LIMITES DO MODELO DE ESTADO-NAÇÃO PÓS 1930

As realizações do Estado que surgiu pós-30 não foram banais. As fórmulas lá empregadas deitaram raízes na nossa cultura política. A tão atualmente discutida tradição do trabalhismo continua viva e vigorosa. O que nos resta indagar é quais os motivos de definhamento das aspirações de um projeto nacional-desenvolvimentista? Por que depois da longa noite iniciada em 1964 já não mais se articulou um projeto de desenvolvimento econômico e social vislumbrando a soberania nacional e o desenvolvimento social? Enquanto discorre sobre a constituição e as transformações pelas quais passaram os Estados Nacionais Europeus, Jürgen Habermas nos oferece importantes elementos para pensar o caso Brasileiro.

Nascido na Europa, o modelo expandiu-se às mais remotas regiões do globo. Segundo Habermas, o êxito dos Estados nacionais está associado às vantagens do Estado Moderno (HABERMAS, 2000, p.297). Essa formação política dos países na modernidade conseguiu combinar eficazmente burocracia e capitalismo, propiciando uma dinâmica de modernização social acelerada. Rompendo as amarras com a tradição e com as formas de manifestações políticas fundamentadas nos estamentos, nas corporações, nas castas, etc. o Estado moderno significou “a primeira forma moderna de identidade coletiva teve uma função catalizadora para a transformação do Estado moderno primitivo numa república democrática” (HABERMAS, 2000, p. 300).

A idéia de cidadania e pertencimento estiveram intrinsecamente ligadas à construções de identidades e vínculos proporcionadas pela idéia de Estado-Nação. Enquanto se processava a inversão dos valores relacionados ao trabalho manual no Brasil, o ministro do trabalho Marcondes Filho autodenominava-se um trabalhador do povo (GOMES, 1988). Um dos documentos mais fundamentais que um cidadão brasileiro poderia portar nesse contexto era a Carteira de Trabalho que o integrava na esfera dos trabalhadores. Criava-se uma lógica de exclusão enquanto era mobilizada a ideia de *quem tem ofício tem benefício*. Os desempregados urbanos e os trabalhadores do campo passaram a não intregar o conjunto de cidadãos uma vez que a eles não chegavam os direitos sociais. Essa lógica da identidade através da cidadania cumpriu uma função operacional quando Vargas, no contexto da II Guerra Mundial, teve que se dirigir aos trabalhadores para que esses fizessem um “esforço” em função da restauração da jornada de 10 horas de trabalho ao mesmo tempo em que suspendia os instrumentos legais para contestar tal medida. Como afirma Ângela de Castro Gomes, na oportunidade os trabalhadores foram chamados de *soldados da produção*, o que denota, evidentemente, o efeito que o Estado queria provocar em seus cidadãos colocando-os como responsáveis integrais pela nação, o que era capaz de justificar as medidas em favor da lógica do esforço de guerra. Na Europa Habermas adverte para o fato de que

“uma vez que as identidades nacionais foram intencionalmente fabricadas pelos esforços intelectuais de escritores e historiadores, e dado que a consciência nacional foi difundida desde o início através dos modernos meios de comunicação de massa, os sentimentos nacionais podem ser manipulados com maior ou menor facilidade. Nas modernas democracias de massa, o nacionalismo é um recurso bastante barato para o qual os governos e os líderes políticos podem apelar, vez por outra, quando se sentem tentados a explorar um mecanismo psicológico conhecido, no intuito de desviar a atenção dos cidadãos de conflitos sociais internos, obtendo apoio em questões de política externa” (HABERMAS, 2000: 304)

A possibilidade de articular um projeto para um contingente imenso de pessoas unidas geograficamente e elementos culturais compartilhados sempre foram as grandes vantagens da idéia de nacionalidade. A legislação trabalhista serviu de instrumento para a mobilização dos trabalhadores e também a ampliação dos direitos até então alcançados. Estratégias múltiplas de ascensão social e defesa de interesses específicos foram respaldados no fato de que o requerente era, no mais das vezes, um cidadão perante o Estado e exigia ser reconhecido como tal. No contexto do Estado que emergiu na primeira metade do século XX na Europa a “instituição da cidadania igualitária, o Estado nacional não só proporcionou a legitimação democrática, como também criou, através da participação política generalizada, um novo nível de integração social” (HABERMAS, 2000, p. 305). Entretanto o analista não deixa de considerar que é preciso fornecer mais que uma igualdade jurídica para efetivar o que a letra da lei assegura. Afirma que depois da II Guerra Mundial os Estados Europeus a atenuação dos conflitos de classe através de um amplo programa de seguridade social fortaleceu o conteúdo da cidadania enquanto se ocupava com a questão dos direitos fundamentais.

Contudo essa fórmula começa a se desgastar quando o intercâmbio em escala global se intensifica. O fato de os Estados integrados dentro de um *sistema-mundo* impõe barreiras insuperáveis no que diz respeito a formulação de políticas de desenvolvimento econômico nacional. Segundo Habermas

com a internacionalização dos mercados financeiro, de capital e de trabalho, os governos nacionais percebem cada vez mais a defasagem entre seu campo restrito de ação, de um lado, e, de outro, os imperativos que provêm não das relações de comércio mundiais, primordialmente, mas de relações de produção globalmente transformadas em redes.(HABERMAS, 2000: 308)

Nota-se portanto uma lógica estrutural presidindo o curso histórico em localidades diversas. É preciso notar os esgotamentos das variadas formas pelas quais foram, ao longo do curso histórico, metaforseadas as idéias de nação e Estado Nacional a luz dos desdobramentos no campo da internacionalização da economia. O que não significa, obviamente, organizar um modelo explicativo que se arrogue o *direito científico* de diminuir a humanidade dos atores históricos tentando imputar à ação dos mesmos uma lógica causal unitária. Porém, no caso do Estado Nacional verifica-se que, uma vez chamados a responder as exigências de um mercado internacional dinâmico,

deixa de figurar com destaque as demandas sociais dos setores populares. Decorre daí um afrouxamento dos laços de identidade criados em virtude de uma cidadania vão se desfazendo e a marginalização e a exclusão de grupos sociais vão se aprofundando.

A tese de que as ideias estão fora do lugar já não gozam do prestígio analítico de outros tempos. A intelectualidade brasileira há muito vem arrancando das entranhas autóctones a sua própria explicação. As contradições brasileiras que pasmavam por sua *originalidade* não causam hoje tanto espanto e as exceções foram assumindo o caráter de regra. Esse movimento heurístico revela importantes aspectos peculiares da nossa história e do *caráter nacional*. Agora, depois de passadas duas décadas do século XXI, resta-nos questionar a até que ponto as ideias e as lógicas que estão fora do nosso lugar arrebatam até mesmo o desenvolvimento histórico da *personalidade nacional*?

5. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

Acervo *on line* do Banco de Dados Folha. **O Manifesto do general Luiz Carlos Prestes**. Publicado na Folha da Manhã, segunda-feira, 18 de março de 1929. (http://www.al-manaque.folha.uol.com.br/brasil_18mar1929.htm). Acessado dia 02 de agosto de 2007.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **O Conceito de Desenvolvimento do ISEB Rediscutido**. DADOS – *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, Vol. 47, nº 1, 2004, pp. 49 a 84.

Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Site: (<http://www.cpdoc.fgv.br>)

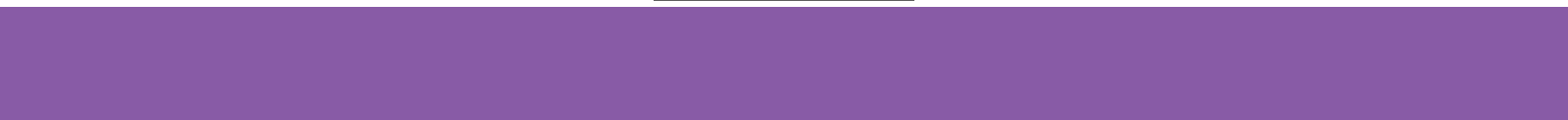
DELGADO, Lucília de Almeida Neves. “Trabalhismo, nacionalismo e desenvolvimentismo: um projeto para o Brasil (1945-1964)”. In: FERREIRA, Jorge. **O populismo e sua história: debate e crítica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GOMES, Ângela Maria de Castro. **A invenção do trabalhismo**. Rio de Janeiro: Editora Vértice, 1988.

HAMERNAS, Jürgen. “Realizações e limites do Estado Nacional Europeu”. In: _____. BALAKRISHNAN. **Um mapa da questão nacional**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

IANNI, Octavio. **O colapso do populismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

VIANNA, Luiz Werneck. **Caminhos e Descaminhos da Revolução Passiva à Brasileira**. DADOS – *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, Vol. 47, nº 1, 2004, pp. 49 a 84.



CAPÍTULO 11

TERRITÓRIO, COLONIZAÇÃO, AMAZÔNIA E SENTIMENTOS TERRITORIAIS NO BERÇO DO RIO MADEIRA

Alessandro Lubiana¹

Lucineide da Silva Teixeira²

Herbert Lins de Albuquerque³

DOI: 10.46898/rfb.9786558893103.11

¹ Evolução Instituto de Pesquisa em Biotecnologia, Bioeconomia e Educação. Faculdade Católica de Rondônia - FCR, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4860-9953>

² Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5075574426879667>

³ Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6867312532946299>

RESUMO

Com a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré no início do século XX, permitiu-se a exploração da borracha. Favorecendo a colonização na região de fronteira entre o Brasil e a Bolívia, ocasionou o surgimento dos povoados como da Vila Murtinho às margens da ferrovia, tornando-se importante entreposto comercial no berço do Rio Madeira. Neste contexto busca-se discutir sobre a colonização da Amazônia, pois continua despertando o interesse de muitos pesquisadores das ciências humanas. No intuito de compreender os fenômenos humanos a partir da desterritorialização e reterritorialização, analisar os sentimentos territoriais e dar voz às mulheres do seringal silenciadas ao longo da história. O Método Fenomenológico permitiu analisar qualitativamente a memória e os sentimentos territoriais de uma colona remanescente do povoado da Vila Murtinho que narrou sua trajetória de vida tendo como contexto a opulência da ferrovia e colonização em meio à floresta Amazônica na região de fronteira, que favoreceu a redução de distâncias e o contato com outras localidades, próximas ou distantes. Posteriormente, houve o abandono do povoado depois da paralização das atividades ferroviárias, dando início a um processo significativo de abandono e deu origem a um outro núcleo urbano.

Palavras-chave: Território. Colonização. Memória. Sentimentos Territoriais. Amazônia.

ABSTRACT

With the construction of the Madeira-Mamoré Railway at the beginning of the 20th century, the exploitation of rubber was allowed. Favoring colonization in the border region between Brazil and Bolivia, it led to the emergence of villages such as Vila Murtinho on the banks of the railway, becoming an important trading post in the birthplace of the Madeira River. In this context, we seek to discuss the colonization of the Amazon, as it continues to arouse the interest of many researchers in the human sciences. In order to understand human phenomena from the deterritorialization and reterritorialization, analyze the territorial feelings and give voice to women from the rubber plantations silenced throughout history. The Phenomenological Method allowed us to qualitatively analyze the memory and territorial feelings of a remaining colonist from the village of Vila Murtinho who narrated her life trajectory against the backdrop of the opulence of the railroad and colonization in the middle of the Amazon forest in the border region, which favored the reduction distances and contact with other locations, near or far. Later, the village was abandoned after the stoppage

of railway activities, starting a significant process of abandonment and giving rise to another urban nucleus.

Keywords: Territory. Colonization. Memory. Territorial Feelings. Amazon.

RESUMEN

Con la construcción del Ferrocarril Madeira-Mamoré a principios del siglo XX, se permitió la explotación del caucho. Favoreciendo la colonización en la región fronteriza entre Brasil y Bolivia, propició el surgimiento de pueblos como Vila Murтинho a orillas del ferrocarril, convirtiéndose en un importante puesto comercial en la cuna del río Madeira. En este contexto, buscamos discutir la colonización de la Amazonía, ya que sigue despertando el interés de muchos investigadores en las ciencias humanas. Para comprender los fenómenos humanos desde la desterritorialización y reterritorialización, analizar los sentimientos territoriales y dar voz a las mujeres de las plantaciones de caucho silenciadas a lo largo de la historia. El Método Fenomenológico nos permitió analizar cualitativamente la memoria y los sentimientos territoriales de un colono restante del pueblo de Vila Murтинho que narró su trayectoria vital en el contexto de la opulencia del ferrocarril y la colonización en medio de la selva amazónica en la región fronteriza, lo que favoreció la reducción de distancias y el contacto con otras localizaciones, cercanas o lejanas. Posteriormente, el pueblo fue abandonado tras la paralización de las actividades ferroviarias, iniciando un importante proceso de abandono y dando lugar a otro núcleo urbano.

Palabras clave: Territorio. Colonización. Memoria. Sentimientos territoriales. Amazonas.

1 INTRODUÇÃO

A colonização da Amazônia continua despertando o interesse de muitos pesquisadores das ciências humanas e na presente pesquisa qualitativa, como objetivo geral, busca-se compreender os fenômenos humanos da desterritorialização e reterritorialização no processo de colonização e apropriação da natureza na Região Amazônica. Por sua vez, vale salientar que existem vários fatores de desterritorialização no Brasil a serem compreendidos.

Os fatores de desterritorialização podem ser de causa natural como as cheias, secas, estiagens prolongadas e geadas; causas humanas: guerras, econômicas – pobreza e desemprego; obras de infraestrutura no intuito de promover o desenvolvimento e a integração regional e nacional: ferrovias, estradas, rodovias, barragens, hidrovias e

vias de comunicação. Tais fenômenos de desterritorialização podem estimular e provocar a reterritorialização e promover territorialidades.

Nos casos evidenciados pode originar contextos individuais ou coletivos de vulnerabilidade social, ou seja, exclusão de cidadãos e falta de representatividade e oportunidades que correspondem a um encolhimento espacial, o qual Rogério Haesbaert (2004) define como desterritorialização. Daí o processo de formação de novos territórios construídos em prol dos perdidos, dando origem a outro processo que Rogério Haesbaert (2004) designa de reterritorialização.

No entanto, o processo de reterritorialização pode não ocorrer de forma positiva e originar problemas tais como: pobreza social e ambiental. Ou seja, podem ser observados como incompleto e não acabado.

A presente pesquisa qualitativa é dedicada, sobretudo a percepção e aos sentimentos territoriais pelo fato da desterritorialização e reterritorialização provocarem alterações nas geografias pessoais daqueles que migraram e colonizaram a Região de Fronteira entre o Brasil e a Bolívia. Com a construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré (E.F.M. M) formaram-se vários núcleos urbanos ao longo da ferrovia, concentramos nossas análises no povoado que surgiu em uma das estações da ferrovia, a Vila Murtinho, que posteriormente dará origem ao município de Nova Mamoré no estado de Rondônia, situado na Amazônia Sul-Occidental.

O Método Fenomenológico permitiu analisar qualitativamente os sentimentos territoriais dos remanescentes do povoado da Vila Murtinho. O trabalho de campo, de observação e de realização de entrevistas, possibilitou que a entrevistada narrasse a sua trajetória de vida e o cotidiano do núcleo urbano que antes era sede de um seringal.

A reterritorialização não é um processo fácil, completo, concluído e acabado como se pensa e espera. Para compreender o fenômeno humano da desterritorialização e reterritorialização, realizamos visitas e entrevistas qualitativas a moradores remanescente da Vila Murtinho, porém, para figurar no presente artigo, selecionamos a entrevista da colona remanescente desde os tempos do seringal. Sua memória e os sentimentos territoriais serviram de análise nas geografias pessoais, a partir da mobilidade espacial de grandes distâncias, alterações do modo de vida daqueles que com bravura colonizaram à Amazônia.

2 OS TRILHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa iniciou-se com a visita da Vila Murtinho para conhecer o lugar e observar as transformações territoriais deste povoado que virou um distrito do município de Nova Mamoré, situado às margens do rio Madeira na Faixa de Fronteira

entre o Brasil e a Bolívia. A temática deste estudo partiu do interesse em compreender o processo de colonização desta região fronteiriça, onde há o encontro dos rios Beni (lado boliviano) com o rio Mamoré (lado brasileiro) que dá origem ao rio Madeira, um dos principais afluentes da bacia amazônica. Temos o encontro de hábitos e línguas diferentes marcando a diversidade cultural de um povoado que recebeu imigrantes bolivianos, e também migrantes do Brasil, onde a maioria era nordestina, que vieram para trabalhar no seringal e na construção da ferrovia. Contudo, os bolivianos se limitavam apenas a realizar o comércio da borracha, especiarias e drogas do sertão.

Em seguida, realizamos o levantamento do referencial teórico, prosseguimos com a leitura do material bibliográfico, revistas e periódicos capes. O referencial teórico permitiu trabalhar o conceito de desterritorialização e reterritorialização, uma problemática bastante atual que possibilita estudar e analisar as causas e efeitos das imigrações e migrações. Contudo, o fenômeno da desterritorialização é um processo presente no cotidiano de todos nós e se manifesta de forma implícita e explícita no processo de reterritorialização. No entanto, para que este último seja concluído, é necessário criar condições para que se estabeleça uma relação topofílica com o novo território físico e social.

Assim, levantamos as seguintes questões: será que o processo de desterritorialização e reterritorialização é simples e rápido? A reterritorialização será que ocorre sempre de forma completa ou fica inacabada?

Neste âmbito, pretende-se demonstrar de que forma o fenômeno da reterritorialização reorganiza as geografias pessoais e permite perceber como as territorialidades mudam a vida das pessoas no território físico e social ocupado, bem como a construção da identidade. Partindo destas indagações realizamos o trabalho de campo e aplicação das entrevistas com um gravadorzinho de mão (QUEIROZ, 1991), pranchetas com papel sulfite A4 e caneta, o que serviu para buscar o relato de um narrador sobre sua experiência ligada a ação da colonização na Amazônia, procurando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu a partir da desterritorialização e reterritorialização.

As entrevistas realizaram-se de modo presencial e perguntas que surgiam durante um diálogo bastante aberto com a entrevistada, registrado em áudio e depois transcrito (QUEIROZ, 1991). O diálogo aconteceu de forma centrada em situações objetivas vividas por ela, permitindo perceber e explorar de que forma o fenômeno da desterritorialização altera a geografia das pessoas. Em face disso, uma das entrevistadas narrou sobre seu cotidiano quando a locomotiva da E.F.M.M. chegava e partia com pessoas e mercadoria, apitando e soltando a sua fumaça como se fosse um dragão de ferro cortando a floresta Amazônica.

Todavia, o nosso objetivo sempre foi bastante transparente com os pressupostos éticos que permeiam a presente pesquisa, sobretudo, com as pessoas entrevistadas, dos quais: a apresentação pessoal, a participação voluntária, a autorização da utilização das informações nesta pesquisa qualitativa, a confidencialidade da identificação da entrevistada e de determinadas informações obtidas.

Apesar de todas as dificuldades sentidas dessa análise qualitativa em Geografia, foi possível, com todo o empenho, desenvolver o presente trabalho. Contudo, revela à preocupação teórica, com o tema, conceitos, escala e a dimensão territorial em torno do processo de colonização da Amazônia que servirá para outras questões futuras a serem analisadas.

3 PROCESSO DE COLONIZAÇÃO NA FAIXA DE FRONTEIRA ENTRE O BRASIL E A BOLÍVIA

O processo de colonização na Faixa de Fronteira entre o Brasil e a Bolívia, em especial, no município de Nova Mamoré, unidade administrativa pertencente ao estado de Rondônia, localizado no Alto Madeira e compreendido como Berço do Madeira. Despertou o nosso interesse onde destacamos 'Território, Colonização e Amazônia: memória e sentimentos territoriais no berço do rio Madeira'. A pesquisa em si trata-se de uma temática fascinante por revelar o cotidiano da Vila Murtinho no auge do ciclo econômico da Borracha e da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, tornou-se um importante entreposto comercial em meio a Floresta Amazônica.

A Vila Murtinho localizada no encontro das águas do rio Mamoré (Brasil) e do rio Beni (Bolívia), contava com uma estação de trem com hall de entrada, bilheteria, banheiros masculinos e femininos, escritório administrativo, dois armazéns laterais, plataforma de espera, essa última servia para embarque e desembarque de pessoas, despachar e receber mercadorias transportadas nos vagões das locomotivas. A movimentação era intensa de pessoas e mercadorias – borracha e drogas do sertão, nesta região fronteira.

Depois da construção da E.F.M.M. na segunda metade do século XIX, houve um intenso fluxo migratório para servir de mão de obra extrativista de seringa, exploração das drogas do sertão e demais mercadorias produzidas no Leste boliviano que eram enviadas para diversos destinos. Contudo, vale salientar que no Alto Madeira, predominava grandes latifúndios para exploração do látex, no caso da Vila Murtinho, existia o seringal com 7.152.000ha pertencente aos irmãos bolivianos Suárez por ocupação exploratória, mantenedores da poderosa empresa Suárez e Hermanos, com sede no povoado Cachuela Esperanza localizado a margem direita do rio Beni na Bolívia.

Os irmãos Suárez detinham a exploração e comercialização de borracha diretamente sem intermediários, para os mercados consumidores da Região Amazônica - Santo Antônio do Alto Madeira, Manaus e Belém, que eram enviados aos europeus e norte-americanos. Por sua vez, garantia a manutenção dos seus seringais e dominavam o comércio local mediante a importação de equipamentos e mercadorias.

No alto Madeira, a demarcação dos seringais, ocupação e abertura das colocações para coleta extrativa do látex, exigiram a confrontação armada com as nações indígenas Mura, Caripuna, Parintintim, Irurí, Caritiana e Munduruku. Esses duradouros conflitos serviram para desalojá-las de seus territórios e em alguns casos, indígenas serviram de força de trabalho escrava na produção de borracha.

Figura 1 - Mapa do Rio Madeira e Estrada de Ferro Madeira-Mamoré (E.F.M-M.)



Fonte: Mapas do Brasil (2015).

Vale ressaltar que o primeiro Tratado de Ayacucho datado de 1867, estabeleceu a demarcação dos limites fronteiriços entre o Brasil e a Bolívia. Em seguida, duas comissões demarcaram a fronteira até o berço rio Madeira - formado pelo Mamoré (brasileiro) e o Beni (boliviano). Neste caso, o alto Madeira que antes era ocupado pelos bolivianos, deixaram de livre vontade as margens direitas dos rios Mamoré e Madeira situadas no território brasileiro, provavelmente por conta do tratado que recuou os limites da Bolívia para margens esquerda dos rios Madeira, Mamoré e Guaporé.

Segundo Teixeira e Fonseca (2001, p. 108), a Vila Murtinho contava com 800 habitantes, população muito significativa para época, porém, sendo um núcleo de povoação habitado por brasileiros e com a presença de bolivianos e indígenas. Por sua vez, a maior propriedade particular era o seringal Grã-Cruz, pertencente a um boliviano por nome de D. Perez de Velasco e que contava com a mão de obra de seringueiros brasileiros para realizar a extração do látex da seringa.

Com a construção da E.F.M.M. no início do século XX, onde as locomotivas rasgavam a Floresta Amazônica – meio de transporte de pessoas e mercadorias mais moderno no final século XIX e início do século XX, assim permitindo a ocupação da região. Neste caso, a chegada da ferrovia promoveu significativas alterações na paisagem natural ao dar origem a núcleos urbanos nas suas margens, por sua vez, uns prosperaram e outros foram abandonados.

Vale salientar que a Bolívia contava com a Cordilheira dos Andes como empecilho natural para estabelecer uma rota comercial em direção ao mercado regional amazônico e mundial, daí a opção mais prática dos bolivianos para promover a integração econômica do leste boliviano, recorreu ao transporte fluvial feito por canoas pelo rio Madeira que duravam de oito a dez meses e um dos grandes problemas eram os trechos encachoeirados, o que gerava extraordinária despesa para os comerciantes e inviabilizava o comércio.

Portanto, continua sendo significativo ao meio acadêmico estudar o domínio da Floresta Amazônica, bem como as territorialidades humanas a partir de análises dos processos de colonização e da apropriação da natureza, dos fenômenos da desterritorialização e reterritorialização, do uso do território, bem como a pobreza socialmente e ambientalmente produzida na Amazônia. Mais desafiador ainda é estudar as territorialidades dos povos tradicionais da floresta, ribeirinhos, desbravadores, bandeirantes, pioneiros e colonos remanescentes de diversos períodos migratórios durante a colonização da Região Amazônica.

4 MEMÓRIA E SENTIMENTOS TERRITORIAIS NO BERÇO DO RIO MADEIRA

Os seres humanos desde seus primórdios precisam se territorializar, de ter um espaço, de se identificar, criar e definir uma identidade com ele. Segundo Raffestin (1993, p.143),

O Território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo pela representação), o ator territorializa o espaço. (...) O território nessa perspectiva é um espaço onde se projetou, seja energia e informação, que por consequência, revela relações marcadas pelo poder.

O espaço projetado na presente análise é a Vila Murtinho que surgiu devido a construção da E.F.M.M. e da necessidade de mão de obra extrativista para trabalhar nos seringais de produção do látex, que tinha como destino certo a indústria automotiva dos EUA e da Europa. Assim, a migração de pessoas de variados lugares do país, em especial, nordestinos do estado de Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do

Norte, Ceará e Maranhão, em direção a Região de Fronteira pode ser compreendido pelo fenômeno da desterritorialização e reterritorialização.

Por sua vez, quando nos referimos ao conceito de desterritorialização e reterritorialização, nos obriga a mencionar o geógrafo Rogério Haesbaert e sua obra (2004). Para ele, “[...] não há território sem um vetor de saída do território, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte” (HAESBAERT, 2004, p. 99).

Analisando as palavras do geógrafo é possível compreender que a desterritorialização é definida como um processo voluntário ou forçado, violento, de perda de território, de conflitos e ruptura de controle das territorialidades pessoais ou coletivas, de barreiras no acesso a territórios econômicos, simbólicos, a recursos, acumulação de capital e bens materiais.

Desta forma, considera-se que a desterritorialização é uma quebra do vínculo que une cada indivíduo ao seu território. Caracteriza-se assim, por ser uma ameaça, uma fratura, uma quebra na topofilia (TUAN, 2012). As territorialidades passam a exercer uma pressão na vida social de cada indivíduo devido a um conjunto de fatores que estão relacionados a fenômenos físicos e sociais.

Dessa forma, os processos de desterritorialização dos seres humanos correspondem a uma perda de referências espaciais, desenraizamento involuntário, à perda de autonomia e liberdade na apropriação simbólica e funcional do espaço geográfico, por sua vez, instabilidade psicológica com desajustes de afirmação identitária, social e econômica no convívio em sociedade.

Todavia, o processo de desterritorialização está implícito o processo de reterritorialização e nem sempre se concluem, ou seja, como a vida está em movimento e estamos sempre passando de um território para outro, abandonando territórios e fundando outros, a desterritorialização é o movimento do abandono do território. E sendo o homem um ser eminentemente social e sociável, este necessita de se adaptar às novas circunstâncias, aos novos territórios, a reterritorialização e suas territorialidades.

Figura 2 - Pátio da Vila Murtinho, anos 1960



Foto: Bertagna (2013).

No caso dos migrantes que povoaram a Vila Murtinho, o fator físico e social foram as causas principais para desencadear um processo de desterritorialização. Em ambos os casos, a população nordestina atingida pela seca do semiárido e as longas estiagens levavam as pessoas a conviverem com a falta de água para beber, fazer os afazeres domésticos, a higiene pessoal e a perder a lavoura e animais, portanto, o fenômeno climático arruinava a vida das pessoas e as empurravam para viver em extrema pobreza e miséria, forçando a migração.

No segundo ciclo econômico da Borracha muitos nordestinos impactados pelo fenômeno climático da seca decidiram se deslocar para Amazônia com a promessa de riqueza e como reconhecimento a bravura pessoal, ganharam o título de “Soldado da Borracha”. Desse modo, a opção de trabalhar na Floresta Amazônica foi por uma questão de sobrevivência para escapar da extrema pobreza. Sobretudo para atender aos interesses do capital que fomentou a migração em direção a Região Norte do país para obter a mão de obra necessária aso seringais.

Figura 3 - Soldados da Borracha



Promessas de melhores dias levaram cerca de 60 mil nordestinos para a região amazônica. Metade morreu antes de voltar para casa e outros não voltaram, preferiram ficar na Amazônia.

Fonte: Diário do Nordeste (2022).

Com isso, a região passa a receber um grande fluxo migratório modificando o território com a presença maciça de nordestinos. Favorecendo a modificação territorial de uma região que até então, era vista como um grande vazio demográfico que necessitava ser integrado ao resto do Brasil por uma questão de segurança nacional (BECKER, 1982, p. 63-64).

Portanto, compreender o processo histórico do ciclo econômico da Borracha e da construção da E.F.M.M. é essencial para constatar as mudanças do território. A ferrovia pode ser vista como o projeto de desenvolvimento e integração regional nesta Faixa de Fronteira, ou seja, a construção de uma via de comunicação que deu origem a fatores desencadeadores de processos de desterritorialização.

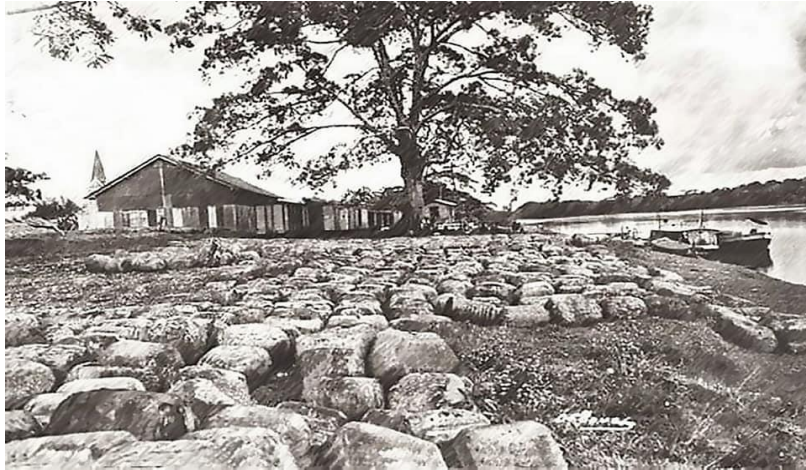
4.1 A desterritorialização e reterritorialização no Berço do Madeira

A migração dos nordestinos em direção a Vila Murquinho na Região de Fronteira entre o Brasil e a Bolívia para trabalhar no “Seringal dos Clímacos”, que tinha por dono o senhor Sebastião Clímaco Filho, significou um processo de desterritorialização coletiva e permanente. Na escala da vida humana, representou um processo irreversível, originando uma mutação do espaço e da paisagem, neste caso a exuberância dos rios, igarapés e da Floresta Amazônica, significou para os migrantes a quebra dos vínculos que os unia aos territórios nordestinos.

As “demarcações/colocações” do seringal que hoje está localizada na cidade de Nova Mamoré chamava-se 02 de Ouro e as outras colocações que se estendiam até o igarapé Ribeirão, chamavam-se 03 de prata, Cruzo, Mosqueiro, Cumissara-Caracajá, Mucuracá, Ferro Frio e Santa Rosa. Relatos dos colonos remanescentes consideram

que a Vila Murtinho era um povoado de intenso movimento de mercadoria e pessoas devido à passagem do trem às 07h da manhã que vinha de Guajará-Mirim em direção a Porto Velho, capital do estado de Rondônia.

Figura 4 - Pelas ou bolotas de borracha (látex) espalhadas no pátio da Vila Murtinho esperando para ser embarcada no trem da E.F.M-M



Fonte: F1 Notícias (2021).

Os colonos relatam que a Estação da Vila Murtinho que contava com dois rebocadores dava muito lucro a E.F.M.M. por causa do transporte de pessoas, da borracha, da castanha-do-brasil, do óleo, da gasolina, do querosene, da produção agrícola e tartarugas; essa última era trazida de Manaus para povoar os rios e igarapés do Alto Madeira para servir de proteína animal aos colonos que até então se alimentavam apenas da pesca, da caça, roças de mandiocas, plantação de banana e de frutos nativos, a exemplo do biribá, tucumã, araçá-boi, açaí, bacaba, cupuaçu, guaraná, jatobá, pupunha e taperebá, todos encontrados na Floresta Amazônica.

Ao pensar na realização de entrevistas com pessoas remanescentes da época do auge econômico da Vila Murtinho, tivemos como objetivo reconstruir o percurso de vida do colono, isto é, como era a sua vida antes e depois desterritorialização, ou seja, perceber o que mudou nas suas vidas depois da territorialização.

Com a análise da entrevista da colona remanescente da Vila Murtinho, pudemos conhecer o percurso de vida que ela fez, por sua vez, não foi difícil concretizar nosso objetivo mediante a abertura e disposição da entrevistada em relatar a sua história de vida e o modo de vida às margens do Berço do rio Madeira e da E.F.M.M. mediante o fenômeno da desterritorialização e reterritorialização.

O nosso papel enquanto entrevistador foi sempre esclarecedor e claro, além de sempre informar que os nossos objetivos eram para efeitos acadêmicos e servir de consulta para comunidade em geral, nunca deixando de salientar a importância que para nós teriam como pesquisador. Informamos a colona de que os resultados obtidos

pelas várias entrevistas realizadas seriam utilizados para escrever um artigo científico e que o anonimato seria garantido.

Por sua vez, realizamos as entrevistas na cozinha da participante e no terreiro da sua casa com vista para o rio Madeira, tais ambientes proporcionaram condições de diálogo, mesmo às vezes interrompidos pelo chiado da panela de pressão, do gargarejo das galinhas, cantos dos pássaros e barulho do rio.

4.2 Mudanças provocadas na vida das pessoas devido à desterritorialização e reterritorialização

Neste ponto apresentam-se algumas das mudanças mais significativas da vida dos indivíduos considerando o fenômeno da desterritorialização. Desde alterações das geografias pessoais, quebra de convivência de cada indivíduo em determinados territórios, o fim de vínculos familiares e de amizades e mesmo o afastamento dos respetivos espaços quer sejam de afirmação material, imaterial, funcional e simbólica, fatores sociais que obrigam a adaptação com a reterritorialização.

O lar – a casa da família ou seio familiar é um elemento fundamental na vida de cada indivíduo é nesse ambiente que começa o convívio social e o bem-estar. Esta é vista como o lugar próprio de um indivíduo é o local onde a parte mais significativa da sua vida pessoal acontece, marca sua memória e forja seus conhecimentos comuns, costumes e valores morais.

O desenvolvimento do conceito lar, casa, residência, assim como o da sua diferenciação da simples noção de abrigo, ocorre paralelo à definição por parte do homem de território, lugar e paisagem. Neste caso, a casa, como propriedade, estabelece relações entre indivíduos e entre grupos sociais, passando eventualmente a ser identificada com a ideia de poder e a construção cultural de uma dada sociedade.

Nas palavras iniciais da colona entrevistada percebemos algum sentimento de perda, ao mesmo tempo misturado com alguma tristeza, revelam o início de sua nova etapa da sua vida.

Eu nasci em Vila Bela do Mato Grosso e quando meu avô soube que precisavam de homens pra cortar seringa, desceu o rio com minha mãe avó. Não fui criada com meus pais porque minha avó me tomou pra criar. Cuidei deles até o último dia deles aqui na terra. Meu avô trabalhava cortando seringa no rio Parati, rio Preto e Pacas Novos. Depois descemos o rio Guaporé porque naquele tempo a vida era muito difícil. Lembro de quando chegamos à Vila Murtinho fomos morar no fim da ruazinha ao lado da estrada de ferro e tanta mudança e os afazeres domésticos não me deixou viver como uma criança, eu brincava de cozinhar desde pequena ajudando minha mãe avó. (Colona remanescente da Vila Murtinho, 2018)

A colona relata que não viveu sua infância como viveram outras crianças, com brincadeiras e travessuras, a principal ocupação quando criança era com obrigações

domésticas. Percebemos que qualquer forma de transição na vida das pessoas causada por algum acontecimento pressupõe uma mudança que poderá levar a incertezas e exigir de cada indivíduo, até mesmo das crianças, uma capacidade maior de resiliência. Dessa madeira se divertia imitando a sua mãe nos afazeres domésticos e algumas brincadeiras infantis ocorriam raramente no seu cotidiano como qualquer criança nessa fase de desenvolvimento.

Minha mãe foi chamada para trabalhar para cozinha e lavar para Dona Maria Luíza, esposa do seu Neném Clímaco, donos do Seringal. Eram boas pessoas e tratava-nos como gente. (Colona remanescente da Vila Murtinho, 2018).

O relato da colona remanescente da Vila Murtinho em um período em que o muitos trabalhadores trabalhavam em regime de servidão ou escravidão pelos donos de seringais, por sua vez, os contratos assinados por esses trabalhadores não foram devidamente cumpridos, a fala chama a atenção a história da mãe dessa mulher que foi trabalhar na casa do seringalista é o contrário de muitos relatos que os seringueiros viviam sob constante vigilância e repressão dos patrões nas regiões mais distantes da Amazônia. Neste caso, o trabalho feminino no período analisado serve de reflexão em torno da sobrevivência dessas famílias que viviam no seringal.

A entrevista em análise é uma maneira de registrar os excluídos, os marginalizados, os sem-poder, voz e silenciados, em especial, as mulheres destinadas ao silêncio num espaço predominantemente masculino e num período em que ninguém as escutavam (PERROT, 2005, p. 33). Revelada ao segundo plano, as mulheres eram consideradas intelectualmente inferiores e com formação voltada para os cuidados com o lar e a família, ingressaram na escola tardiamente, o relato abaixo comprova que as mulheres ficaram excluídas do sistema escolar estabelecido no presente estudo.

Na Vila Murtinho tinha Escola e meu avô nunca me deixou estudar. Funcionava pela manhã, tarde e noite. Muitas meninas como eu não podiam ir para escola, mas podia coletar castanha, pescar ajudar na roça e fazer farinha. O que nos deixava fazer era admirar a estação e o trem quando chegava apitando, era bonito demais e bastante movimentada. Tinha delegacia e nunca faltava padre na Igreja de Santa Terezinha. O Professor Raimundo Nonato da Silva, mas conhecido como Raimundo Borsal, casou com Valdina, tiveram três filhos: Raimundo, Tânia e Tonys. Depois que o trem parou de circular e a estação foi fechada, o professor foi transferido para Vila Nova (Colona remanescente da Vila Murtinho, 2018)

O relato revela as principais atividades das mulheres na Vila Murtinho que ficavam restritas aos cuidados com a casa, o marido e os filhos, com a produção de farinha, a coleta da castanha, a pesca e o trabalho na roça. Por sua vez, o relato de existir um professor na escola local contraria a ideia que da vocação natural da mulher ao magistério. O movimento de pessoas e mercadorias se revela no relato abaixo.

Eu lembro que o trem passava no sábado para carregar o povo. Na segunda-feira ela passava com mercadorias, borracha, castanha-do-pará e animais, como boi, tartaruga, galinhas, pato, peru e cabras. Era bonito demais quando batia a charanga para avisar que estava chegando à estação. Na volta, os bolivianos embarcavam suas

mercadorias, a borracha e a castanha. A estação funcionava dia e noite, era um movimento danado por conta do trem e do telegrafo. Havia funcionário da ferrovia, era contador, agentes que embarcava e desembarcava as pessoas e mercadorias. Tinha os trabalhadores da manutenção da estrada de ferro e os que abasteciam o trem com água. A gente chamava de Maria Fumaça. Na estação tinha as bancas que vendiam comida e na Vila tinha duas pensões que os viajantes pernoitavam e faziam suas refeições. (Colona remanescente da Vila Murtinho, 2018).

A Vila Murtinho que nasceu na construção da E.F.M-M., deixou de ser a sede um seringal para ser um sitio urbano as margens dos rios Mamoré e Beni – o encontro das águas dos dois rios dá origem ao rio Madeira, tornou-se uma das mais importantes estações de trem da Madeira-Mamoré, pois nela existia o intenso movimento de pessoas e mercadorias em direção a Porto Velho, onde eram reembarcados em navios para Belém e depois eram enviadas para os EUA e países da Europa.

Com a desativação da E.F.M-M. no ano de 1972, a Vila Murtinho foi abandonada aos poucos pelos moradores locais que rumaram em direção às margens da BR-425, portanto, foi abandonada e só restou ruínas e poucos moradores remanescentes ao ciclo econômico da Borracha. Mas encontra-se conservada a Igreja gótica de Santa Teresinha, estação da ferrovia está abandonada e em ruínas desde que foi atingida pela grande cheia de 2014, existe algumas casas antigas com sua estrutura comprometida, uma caixa d'água de 100 anos e alguns galpões que serviram de comércio e para armazenar mercadorias.

O trem nos deixou solitário, acabou tudo, todo mundo foi embora da Vila Murtinho pra boca do ramal que foi aberto até a estrada de rodagem. Tinha dois carros rural que fazia o transporte das pessoas até a Colônia Agrícola do Iata e de Guajará-Mirim. Tinha muito cavalo e bicicleta. Ficamos em poucos moradores. Caminhávamos a pé até a boca pra comprar alguma mercadoria na venda. (Colona remanescente da Vila Murtinho, 2018)

Com o fim da circulação do trem e os moradores indo morar na “Boca”, ou seja, as margens da rodovia BR-425, logo depois passou a ser denominada de Vila, logo em seguida Vila Nova, posteriormente Vila Nova do Mamoré e, conseqüentemente, Nova Mamoré. Segundo a entrevistada, seu maior desafio foi ser viúva no Seringal conforme relato abaixo.

Não era fácil ser mulher de seringueiro porque passavam de quinze até trinta dias no mato cortando seringa. Meu primeiro casamento foi em 1958, casei com papel passado e na Igreja. Meu primeiro esposo cortava seringa e com ele tive quatro filhos. Quando chegava em casa encontrava tudo em ordem. Mas quando ele ficava fora de casa eu fazia tudo sozinha. Ele morreu em 1970. Pra sustentar meus filhos, fui trabalhar de doméstica na casa de uma professora Maria Timóteo, filha do seu Epifânio. Comecei como lavadeira em 1962 e só parei em 2000 devido a idade avançada. Não sou aposentada, isso me entristece muito, apesar de receber auxílio doença que não é a mesma coisa de uma aposentadoria. A fazenda da professora era no Km 11 da Linha do trem. Essa professora passou a lecionar na reta do igarapé da Misericórdia quando fechou a Estação da Vila Murtinho em 1972. (Colona remanescente da Vila Murtinho, 2018)

Ajudar os pais ou o marido no trabalho doméstico e na roça era e continua sendo uma rotina atual da mulher no interior brasileiro, o relato demonstra uma vida de muito trabalho para criar os filhos sozinha e as relações de trabalho foram estabelecidas de maneira desfavorável para as mulheres seringueiras, inclusive, em relação ao acesso a aposentadoria.

Meus meninos eram pequenos e tiveram que ir comigo pra casa dessa professora que meu deu o emprego de doméstica. Abandonei a casa e depois perdi porque uma pessoa entrou pra morar nela. Mas quando conheci meu atual marido em 1971, se juntamos e construímos nossa nova casa na bueira da estrada de ferro pertinho da Vila Murtinho, ao lado do seu Manoel Baiano. Porém, quando minha sogra ficou viúva do senhor Acioly que era dono do bananal, viermos morar com minha sogra e aqui ficamos até o dia que Deus quiser. Para colocar mistura dentro de casa, meu marido caçava e pescava. Melhorou quando o Coronel Jorge Teixeira arrumou um emprego pra ele na prefeitura de vigia em 1989. (Colona remanescente da Vila Murtinho, 2018)

Com o declínio do seringal e a desativação da E.F.M-M, as pessoas que dependiam diretamente do extrativismo e do movimento do trem, tiveram que buscar na Vila Nova o seu sustento. Nessa transição, perderam sua plantação e animais domésticos. Porém, a colona remanescente com o novo casamento, conseguiu conquistar uma nova casa e seu marido uma fonte de renda por intermédio do ex-governador Coronel Jorge Teixeira, período que podia contratar servidores públicos sem se submeter a concurso público.

As lembranças da colona remanescente entrevistadas fornecem diferentes elementos para a análise da existência não apenas do “Seringal dos Clímacos”, mas da existência de outros seringais e seringalistas. Questionada sobre a existência de outros seringais, nos relatou:

Do meu conhecimento, quando cheguei aqui, existiam dois seringais. O seringal da Misericórdia pertencia ao enfermeiro Augusto Lopes. Ele trabalhava no postinho da Vila Murtinho. O homem teve duas esposas, era forte, gordo, conversador e alegre. Vivia sorrindo, mas era muito seguro com dinheiro. Teve quatro filhos do primeiro casamento e teve apenas um filho do segundo casamento. Lembro que a segunda esposa se chamava Terezinha. Mas seu Augusto morreu quando essa esposa estava gestante do segundo filho. (Colona remanescente da Vila Murtinho, 2018)

Considerando a fala da colona, destacamos a vida e o vivido das mulheres dos seringais bem como a compreensão de como esse período contribuiu para as relações por elas vividas. Entretanto, faz necessário desenvolver pesquisas com mais profundidade em relação ao seringal da Misericórdia pertencia ao enfermeiro Augusto Lopes. No relato abaixo, a entrevista revela algumas lembranças em torno da família Clímaco.

O seringal do senhor Sebastião Clímaco era cheio de colocações com nomes. Seu Sebastião era um homem alto, magro e manco de uma perna. Ele tinha vindo do Rio Grande do Norte e ganhou o seringal do governador do Mato Grosso. O homem era muito namorador e tinha muitas namoradas na Vila Murtinho. Teve dois filhos, Neném Clímaco e João Francisco Clímaco. O Neném casou com Dona Maria Luiza, tiveram filhos gêmeos: Eduardo e Júlia, depois nasceu Sebastião e por último, Elia-

na. Mas adoeceu e foi morar em Guajará-Mirim. O boi só engorda com o olho do dono, o homem entrou em falência, além de entrar em conflito com o irmão João Clímaco devido a herança de família. Seu João Clímaco tinha entrado para o Exército e assumiu a dívida do irmão, ficando com o seringal. Depois arrendou o seringal para Moyses Benesby até que a borracha perder totalmente seu valor. João Clímaco ficou com boa parte de terras da família. Eram muito ricos com a venda de borracha e de mercadorias no barracão. (Colona remanescente da Vila Murtinho, 2018)

O fim do seringal foi marcado pela perda do poder econômico da Família Clímaco em função da necessidade de pagar as próprias dívidas contraídas ao longo do tempo para manter o padrão de vida de seringalista. Em face disso, abandonaram o seringal e a Vila Murtinho, passando a morar na Vila Nova e Guajará-Mirim. Em relação ao sentimento territorial e afeto com o lugar, obtivemos o seguinte relato.

Não quero morar na cidade, prefiro morar aqui entre o rio e onde um dia correu os trilhos da estrada de ferro. Eu me criei aqui, cheguei ainda criança no seringal. Sei que não vou me acostumar, prefiro a beira do rio e o por do sol. Na cidade vou me sentir uma prisioneira com aquelas casas cheia de muros, portões e grades. Aqui eu moro bem, tenho o peixe, galinha, pato, tenho canteiros de ervas medicinais, cultivo mandioca, colho tudo novinho na minha horta, crio meus animais. (Colona remanescente da Vila Murtinho, 2018)

As lembranças possibilitam-nos entender a vida cotidiana das mulheres no seringal na Região de Fronteira entre o Brasil e a Bolívia, bem como as diferentes relações vividas no seringal. As mulheres do seringal fazem parte da história da Amazônia e são silenciadas pela história oficial como participantes da ocupação do território amazônico, tendo exercido papel similar ao dos homens, conhecidos como os “soldados da borracha”, portanto, o presente artigo revela o grau de importância que essas mulheres desempenharam e desempenham até hoje nas regiões do interior da Amazônia onde, em muitos casos, elas têm seus direitos de trabalhadoras dos seringais não reconhecidos, ainda que desempenharam funções iguais às dos homens que trabalharam na extração do látex em meio a Floresta Amazônica.

5 CONCLUSÃO

Abordamos o processo histórico do surgimento de uma vila localizada na fronteira entre o Brasil e a Bolívia, a Vila Murtinho, que sofreu diversos processos de ocupação e com isso a territorialização, a desterritorialização e a reterritorialização. O processo original de ocupação foi dos indígenas de diversas etnias brasileiras e bolivianas, estes índios foram desterritorializados para dar origem ao seringal. Constituindo uma população mestiça, pois diversos índios foram aprisionados nos trabalhos forçados no seringal. Com a construção da ferrovia um intenso fluxo e passagem de pessoas pela Vila Murtinho, constitui um novo espaço territorial, marcado pelo efêmero desenvolvimento econômico da Amazônia.

A pesquisa serviu para revelar os impactos produzidos pela construção da ferrovia em meio à floresta Amazônica, nas comunidades tradicionais – indígenas e ribeirinhos, a redução de distâncias e o contato com outras localidades, por sua vez, o abandono do povoado que ocorreu após a paralização das atividades ferroviárias. Com isso, deu-se início a um processo de significativas transformações da paisagem local que deu origem ao seringal, posteriormente a estação ferroviária e por fim um povoado que sobrevive da agricultura. Constituindo uma nova caracterização da paisagem e transformação territorial, com isso temos a reterritorialização marcada por profundas transformações do território.

Desta forma, constatamos o surgimento de um grande entreposto comercial entre Brasil e Bolívia durante a exploração do látex. Em decorrência do fim do Ciclo da Borracha, principal atividade comercial da região, a Vila Murтинho começa a entrar em decadência, pois a ferrovia se torna desnecessária. Principalmente após a construção da rodovia federal, BR-425, que torna o meio de transporte ferroviário obsoleto. Conseqüentemente, a E.F.M.M. foi desativada e a Vila Murтинho sofreu estagnação econômica e abandono por parte da população local, ficando poucos moradores remanescente ‘ao último apito do trem’.

Por fim, temos a construção de um território marcado pela diversidade de ocupação, fluxo de pessoas e pela mudança do espaço geográfico. O território do seringal juntamente com a ferrovia que fez surgir a Vila Murтинho é resultado dos interesses e acordos econômicos que necessitavam escoar a produção da borracha produzida tanto em solo brasileiro quanto boliviano. Com o fim desta importante atividade econômica e a paralização da ferrovia constatamos um novo processo de territorialização marcado pelo abandono do espaço e decadência econômica. A vila passou a ser chamada pejorativamente por “Vila Mortinha” fazendo um trocadilho com o nome original da vila.

Esse processo de estagnação econômica que a Vila Murтинho sofreu onde os moradores se dirigem as margens da rodovia BR-425. As pessoas que se dirigiam à rodovia recentemente construída foram em busca de trabalho, pois todas as atividades econômicas ligadas à ferrovia chegaram ao fim com a paralização da ferrovia em 1972. Surgindo um novo território marcado não pelo rio, pelos trilhos que davam sentido à vida dos moradores, mas pelas ruínas das antigas construções e os poucos moradores que ali permaneceram. O fracasso econômico e abandono da vila marca a colonização na Amazônia, tão característico desde a colonização portuguesa. Onde o local a ser explorado serve momentaneamente aos interesses do capital, onde a vida das pessoas não tem valor.

Todavia, os empreendimentos não dão sustentação econômica necessária à população que a levam a contínuo processo migratório interno, gerando as transformações territoriais. Desde a colonização portuguesa até os dias atuais somos fornecedores de produtos primários aos grandes centros urbanos. Que levam a reconstrução do território marcado por interesses econômicos, com isso, demonstra as transformações que passam o território com fluxo de moradores, constituição da paisagem, mudanças nas atividades econômicas, definindo uma nova constituição territorial marcada pela ruína.

Portanto, neste processo que se dar a reterritorialização e a mudança do espaço geográfico. Onde a população sofre constata processo de desterritorialização e novamente reconstrução do território que agora é comandado pelo ritmo da estrada por onde escoam a produção agrícola e da pecuária, pois apesar do abandono e da estagnação econômica da Vila Murtinho, Nova Mamoré cresceu virou a sede do município, apesar de que continua como fornecedora de produtos primários como leite, carne e soja. Enfim, mais uma vez a região Amazônica, assim como todo o Brasil serve aos interesses do capital que geram regiões subdesenvolvidas, onde o espaço geográfico sofre mudanças e transformações territoriais periodicamente.

REFERÊNCIA

- AMARAL, Januário. **Mata Virgem: Terra Prostituta**. São Paulo: Terceira Margem, 2004.
- BECKER, Berta K. **Geopolítica da Amazônia: a nova fronteira de recursos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- BERTAGNA, Beto. **Pátio da Vila Murtinho, anos 1960**. Fotografia. 2013 (On-line). Disponível em: <http://i0.wp.com/betobertagna.com/wp-content/uploads/2013/09/00web1.jpg>. Acesso em: 05 out. 2022.
- DIÁRIO DO NORDESTE. **Soldados da Borracha**. 2022 (On-line). Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/verso/documentario-soldados-da-borracha-denuncia-triste-capitulo-da-recente-historia-nacional-1.2144873>. Acesso em: 05 out. 2022.
- F1 NOTÍCIAS. Vila Murtinho, Município de Nova Mamoré, Rondônia (1909 - 1999). 2021 (On-line). Disponível em: <https://f1noticias.com.br/blog/2021/02/08/vila-murtinho-municipio-de-nova-mamore-rondonia-1909-1999/>. Acesso em: 05 out. 2022.
- HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: Do fim dos territórios à Multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Tradução: Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2005.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder.** Tradução: Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues; FONSECA, Dante Ribeiro da. **História Regional: Rondônia.** 2. ed. Porto Velho: Rondoniana, 2001.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia:** Um estudo da percepção, atitudes e valores do Meio Ambiente. Tradução: Livia de Oliveira. Londrina, Eduel, 2012.

CAPÍTULO 12

A DISCUSSÃO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA DE APRENDIZAGEM NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO DA CIDADE DE ZÉ DOCA - MARANHÃO

THE DISCUSSION OF THE FORMATIVE ASSESSMENT OF LEARNING AT THE FEDERAL INSTITUTE OF EDUCATION, SCIENCE AND TECHNOLOGY OF MARANHÃO OF THE CITY OF ZÉ DOCA - MARANHÃO

Vera Rejane Gomes¹
Maria Tereza Romano Ventura²
Gabriel Felipe Serra de Sousa³
Jackson Ronie Sá-Silva⁴

DOI: 10.46898/rfb.9786558893103.12

¹ verarejane@ifma.edu.br, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2870272065537493>

² tereza.ventura@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3469-9908>

³ gfeserra@gmail.com, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6145446389830106>

⁴ prof.jacksonronie.uema@gmail.com, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1439787124956370>

RESUMO

A prática avaliativa é vista como improdutivo por ser resultado de muitos fatores, aos quais destacamos as situações de constante testagem, quantificação e classificação que os estudantes são colocados, tornando-se sinônimo de sucesso, fracasso, repetência e evasão. Dessa forma, esta pesquisa teve como objetivo compreender a atuação dos gestores e professores das Ciências Exatas e Naturais, Ciências Humanas e Linguagens quanto à avaliação da aprendizagem como processo formativo no Ensino Médio Técnico Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA/Campus Zé Doca, Maranhão. Seguimos os pressupostos teórico-metodológicos de Minayo (1994) e Bardin (2011) para a pesquisa qualitativa e categorização dos resultados. Os gestores e professores destacam a necessidade de variar as estratégias frente às práticas avaliativas na sala de aula, focando no desenvolvimento do percurso escolar do aluno e se utilizando da autoavaliação. Foi possível inferir que os entrevistados compreenderam o ensino, a aprendizagem e a avaliação como processos intrínsecos à educação. Entretanto, constatamos que há a necessidade de discussões mais aprofundadas sobre as diferentes funções da avaliação e conhecimento do que diz os documentos que regem a educação brasileira sobre o processo avaliativo, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/1996, a Base Nacional Comum Curricular e os Parâmetros Curriculares Nacionais, a fim de se apoderar de informações que ajudem a construir uma educação humanizadora e de qualidade.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Ensino. Prática avaliativa.

ABSTRACT

The assessment practice is seen as unproductive because it is the result of many factors, to which we highlight the situations of constant testing, quantification and classification that students are placed, becoming synonymous with success, failure, repetition and dropout. Thus, this research aimed to understand the performance of managers and teachers of Exact and Natural Sciences, Human Sciences and Languages regarding the assessment of learning as a formative process in the Integrated Technical High School of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão - IFMA/Zé Doca Campus, Maranhão. We followed the theoretical-methodological assumptions of Minayo (1994) and Bardin (2011) for qualitative research and categorization of results. Managers and teachers highlight the need to vary strategies in the face of assessment practices in the classroom, focusing on the development of the student's school career and using self-assessment. It was possible to infer that

the interviewees understood teaching, learning and assessment as processes intrinsic to education. However, we found that there is a need for more in-depth discussions about the different functions of evaluation and knowledge of what the documents that govern Brazilian education on the evaluation process say, such as the Law of Directives and Bases of National Curricular Common Base and the National Curricular Parameters, in order to seize information that helps to build a humanizing and quality education.

Keywords: Learning assessment. Teaching. Evaluative practice.

1 INTRODUÇÃO

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) é resultado de uma série de transformações pelas quais vêm passando a sociedade contemporânea, em especial o mundo do trabalho, a concepção de trabalho e, por conseguinte, a noção de educação profissional. Neste novo cenário, o conceito de trabalho ampliou-se para além da mera execução de atividades produtivas: recupera-se a função social do trabalho e, logo, a noção de trabalhador cidadão; não mais disciplinado e ordeiro e, sim, apto a exercer plenamente seus direitos e deveres sociais. Isto posto, era de se esperar que a noção de educação profissional também se transformasse, e com ela, as instituições responsáveis por oferecê-la.

Entendemos hoje que é papel de todo processo educativo formal oferecer condições para o pleno desenvolvimento do educando, isto significou para as instituições de ensino profissional um repensar da sua responsabilidade, uma vez que estas historicamente restringiram sua atuação à capacitação do educando para que este exercesse eficazmente seu papel na engrenagem produtiva. Neste novo cenário, a educação profissional passa a ser entendida como um instrumento de preparação para o mundo do trabalho e de preparação para a vivência cidadã, de forma articulada e sincrônica.

Além disso, entendemos que as Instituições de Educação Profissional, em especial aquelas mantidas pelo poder público, devem tornar-se instrumentos de promoção social através da oferta de educação de qualidade. Democratizar o acesso a essas instituições é condição indispensável para que este fim seja alcançado. Daí, a necessidade de ampliar a oferta de instituições com este perfil, além da ampliação de ofertas de vagas e sua implantação em diferentes localidades do país.

A prática avaliativa é vista como improdutiva por ser resultado de muitos fatores, aos quais destacamos as situações de constante testagem, quantificação e classificação que os estudantes são colocados e as reproduções livrescas e de atitudes tradicionais que os professores realizam. E dessa maneira, a avaliação se torna sinônimo

de sucesso, fracasso, repetência e evasão. Na tentativa de solucionar esses problemas, a avaliação qualitativa permite que os estudantes demonstrem seus conhecimentos de outras formas, ajuda a inserir os que se perderam nas etapas de ensino, a aceitar todos os tipos de informação e a (re)pensar as falas e ações incoerentes, tanto do docente quanto do discente.

Romão (1998) apud Gomes, Ventura e Sousa (2022) diz que os professores precisam refletir suas atitudes, retornando se necessário, as teorias aprendidas na graduação ou nos cursos de aperfeiçoamento e de Pós-Graduação, tais como nos textos que tratam da avaliação da aprendizagem positivista/bancária e da dialética/libertadora. O professor não pode ter o aluno como objeto do conhecimento, reproduzidor de conteúdo e apático a sua realidade, pelo contrário, deve estimular a participação, a crítica, a aplicação e os diferentes modos de apreender.

Este texto apresenta informações sobre a avaliação formativa que foi objeto de estudo de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Docência e Gestão da Educação, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Fernando Pessoa, da Cidade de Porto em Portugal, que teve como público-alvo a gestão pedagógica e os professores das áreas de Ciências Exatas e Naturais, Ciências Humanas e Linguagens do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, IFMA, Campus Zé Doca, Maranhão, Brasil.

2 METODOLOGIA

Seguimos os pressupostos teórico-metodológicos de Minayo (1994) acerca da pesquisa qualitativa do tipo semiestruturada para compreender como os gestores e os docentes caracterizam a avaliação formativa de aprendizagem. O público-alvo foram três gestores (Diretoria Geral, Diretoria de Administração e Planejamento e a Diretoria de Desenvolvimento Educacional) e treze professores das áreas de Ciências Exatas e Naturais, Ciências Humanas e Linguagens do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA/Campus Zé Doca, Maranhão, Brasil.

O universo dos entrevistados é constituído por sete mulheres e oito homens com idades que variavam de 26 a 52 anos, cumprindo jornada de trabalho de 40 horas semanais. O campo de trabalho dos docentes são as turmas do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio Técnico Integrado dos Cursos Técnico em Análises Químicas e Técnico em Biocombustíveis do IFMA.

Os nomes dos gestores e professores foram preservados e os nomeamos alfanumericamente, em que G1, G2 e G3 referem-se ao trio de gestores e P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12 e P13 aos professores. As entrevistas foram rea-

lizadas de modo individual, gravadas e transcritas, na qual as perguntas envolviam os conhecimentos sobre a aplicação dos instrumentos de avaliação, das práticas de planejamento quanto à avaliação e a inserção da avaliação formativa nos processos de aprendizagem.

Através das leituras aprofundadas das respostas dos entrevistados, obtivemos 26 situações denominadas Temas. Esses foram sugeridos e escolhidos de acordo com o objeto de estudo. A seguir, no quadro 1, apresentamos um exemplo da organização dos Temas relacionados a categoria, subcategoria, frequência da questão e porcentagens dos temas e entrevistados.

Quadro 1 - Exemplo de resultado de uma das questões da entrevista realizada com gestores e professores do IFMA/Campus Zé Doca, Maranhão, Brasil.

CATEGORIA I: REPRESENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO			
SUBCATEGORIA I: PONTOS DE VISTA SOBRE AVALIAÇÃO			
Tema: Avaliação	Frequência Questão 4	% no conjunto dos entrevistados	% no tema
Expressam avaliação como contextualizada	03	19%	30%
Expressam avaliação como medida, valor comparável	04	25%	40%
Apresentam avaliação como procedimento, medindo capacidades	03	19%	30%
Total de seleções no Tema	10		100%

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Durante a transcrição das respostas foram criadas onze categorias e subcategorias, das quais destacamos as três que tiveram mais representatividade para a pesquisa, a saber: a) *Caracterização da avaliação quantitativa*; b) *Caracterização da avaliação qualitativa*; c) *Etapas da avaliação qualitativa*.

Para análise do conteúdo, seguimos os pressupostos de Bardin (2011 apud Silva et. al, 2015) organizada em três fases: (i) pré-análise, voltada à organização operacional do material; (ii) exploração do material, destinada à sistematização de categorias de análise e de unidades de sentido; e (iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação, caracterizada pela avaliação crítica dos resultados das interpretações inferenciais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A avaliação formativa é direcionada para as aprendizagens do estudante, a fim de que aperfeiçoe as habilidades desenvolvidas, supere as dificuldades e retorne para o processo de ensino quando não alcança um bom resultado. O papel do professor é orientar e acompanhar o percurso dos alunos, fazendo as considerações necessárias para estimular o conhecimento, através das técnicas e estratégias, aproximando-se do seu público para ter feedbacks que o ajude a melhorar sua prática.

Gomes, Ventura e Sousa (2022) dizem que aplicar a avaliação formativa é uma tarefa que deve ser atenta e cuidadosa na sala de aula, pois precisa respeitar e envolver o contexto da turma, em que cada aluno aprende, entende, pergunta e responde de um modo, formando uma sala heterogênea e diversa nas suas relações socioculturais. Quando o professor sabe se autoavaliar, refletindo nos resultados das aulas e das atividades escritas, orais e/ou tecnológicas, com o objetivo de melhorar seu percurso pessoal e profissional, os ajustes, as transformações e o ensino tendem a acolher a si e aos discentes.

A Resolução nº 086/2011 de 05 de outubro de 2011, trata das orientações e sistêmicas de Avaliação dos Cursos Técnicos Integrados, Concomitantes e Subsequentes do Instituto Federal do Maranhão - IFMA/Campus Zé Doca, assegurando que a avaliação faz parte do ato educativo como processo contínuo e participativo em busca de um ensino de qualidade. Ainda destaca que os alunos serão avaliados qualitativamente e quantitativamente, com destaque para avaliação qualitativa, esclarecendo previamente os critérios e requisitos a serem alcançados.

Por outro lado, o artigo 12 da Resolução nº 086/2011, que se refere ao Sistema de Recuperação dos estudantes do IFMA/Campus Zé Doca, diz que o aluno somente poderá recuperar a primeira nota, caso seja reprovado, enquanto que para segunda nota ele não terá oportunidade de fazer atividades de reforço. Percebemos, então, desencontros nas definições do processo avaliativo qualitativo e das práticas de professores. Os discentes necessitam de oportunidades para superar as dificuldades existentes nas etapas de ensino e aprendizagem, para que tenham sucesso educacional.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCN's (2000), o tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade. A contextualização evoca áreas, âmbitos ou dimen-

sões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas. Reflitamos:

GESTOR 1 (...) Avaliação significa avaliar não só o contexto apenas do aprendizado do livro, mas do aprendizado de comportamento, de como agir, de como se comportar, de como ter um senso crítico (...).

Entendemos que a avaliação formativa pode se distanciar dos métodos avaliativos tradicionais, e isso ocorre quando a docência compreende quem deve ser o foco, o objetivo e os investimentos de uma educação acolhedora e de qualidade. A seleção, a classificação e a medição perdem o sentido, visto que todos da sala de aula passam a ter vez, a desenvolver suas habilidades, respeitando seus limites e superando as barreiras.

A subcategoria Caracterização da avaliação quantitativa ficaram expressos algumas definições, tais como a avaliação ser suportada em juízos de conformidade com regras pré-estabelecidas; atribuir ao aluno certo nível e esse nível ter o suporte em resultados de provas objetivas. Constatamos que a avaliação quantitativa ainda é predominante entre as práticas de professores e gestores. Apenas um professor descreveu, durante a entrevista, a avaliação como um misto de métodos quantitativos e qualitativos. Os dois segmentos consentem a aplicação de uma avaliação da aprendizagem escrita com nota e média, baseado em regras pré-estabelecidas no sistema de ensino brasileiro e nas organizações escolares. Observemos:

GESTOR 2 (...) A avaliação quantitativa mais ou menos como o termo diz mede a quantidade, eu vou julgar, eu vou medir o aluno de Bom, Ruim, Regular ou Ótimo ou então de zero a dez (...).

Hoffmann (2013) aponta um grande equívoco na avaliação quando se pensa que dar nota é avaliar, fazer prova é avaliar, ou que o registro das notas se denomina avaliação. Ao mesmo tempo, vários significados mais vastos são atribuídos ao termo, tais como análise de desempenho, julgamento de resultados, medida de capacidade, apreciação do “todo” do aluno. Compreendemos, então, que a nota do exame, do teste ou da prova não diz como o aluno fez e foi avaliado. E se pensar que o importante é entregar a nota, quantificar e o aprendiz apenas receber, sem questionamento, cria-se um ambiente de muitas dificuldades, gerando a desestimulação, a incompreensão, o de gravar conteúdos ao invés de aprender e apatias para o ensino e o professor.

Um aspecto relevante que Luckesi (2018) aponta referente a avaliação quantitativa suportada em resultados de provas objetivas, é que avaliação é diagnóstico que pode ser registrado em forma de nota, mas nota não é avaliação. No entanto, na prática escolar cotidiana e corriqueira, ela é tomada como avaliação, quando de fato, não representa a avaliação da aprendizagem em si, mas tão somente o registro de certo tipo de experiência de aprendizagem do aluno.

Luckesi (2018, p. 6) tem a preocupação de chamar a atenção quanto ao processo de avaliação quando os professores e professoras falam “dar nova oportunidade ao aluno”, afirmando que inexistente essa oportunidade, pois, avaliar deve ser um processo contínuo de orientação e reorientação da aprendizagem, para se obter o melhor resultado possível. A expressão “dar nova oportunidade ao aluno” significa que o educador já julgou classificatoriamente o aluno como reprovado, contudo, para não se dizer que ele não teve uma nova chance de ser aprovado, concede-lhe nova oportunidade. Em avaliação não se concede nova oportunidade aos sujeitos, acompanha-se construtivamente o aluno em seu processo de aprendizagem.

Assim Luckesi (2018, p. 6), afirma que “dar oportunidade é um ato de quem tem autoridade para fazer isso: diagnosticar a aprendizagem é um ato de quem faz parceria com o educando, auxiliando-o a construir seu caminho, sua aprendizagem”. Essa expressão é uma representação social do nosso modo inconsciente e automático de confundir avaliação com exames. Portanto, esse mesmo autor defende uma avaliação formativa voltada para o percurso da aprendizagem e não só para os resultados, através de nota.

A avaliação feita apenas de forma quantitativa vem corroborar a observação de Chizzotti (2016) no sentido de que os professores acreditam que a nota provoca uma emulação sadia entre os alunos e serve como poderoso estímulo ao aprendizado, pois afirmam que os próprios alunos sempre desejam saber se a atividade “vale para nota?”, e, se afirmativo, empenham-se para alcançar boas notas. Desse modo, os docentes tendem a cultivar a rivalidade entre alunos, estimular a competição entre eles e exigir de todos os alunos a conformidade obediente aos cânones disciplinares uniformes, por meio de promessas de acréscimo ou rebaixamento da nota.

Na subcategoria Caracterização da avaliação qualitativa foram elencados os itens avaliação qualitativa suportada na compreensão dos processos de pensamento, atitude e expressão do aluno – com a maioria das citações – e como processo de avaliar a evolução. Nessa subcategoria, observamos que 11 dos entrevistados, além da avaliação quantitativa, acreditam, aplicam e entendem a avaliação qualitativa, como processo, atitude, mudança de comportamento, evolução para uma aprendizagem significativa. Vejamos:

PROFESSOR 5 (...) Avaliação pra mim é um processo contínuo, onde avaliação começa do primeiro ao último dia de aula e compreende todos os parâmetros, compreende atividades, compreende participação, compreende o comportamento do aluno, não só o comportamento de está bagunçando na sala de aula ou não, mais dele como pessoa, porque cada dia é um dia, e todo dia eu avalio aquele aluno, observo(...).

Das muitas metodologias a ser aplicadas na sala de aula e externo a ela, não há como se utilizar ou dar importância a um único método avaliativo, visto que ao se

limitar apenas a um instrumento de avaliação, o resultado não poderá ser confiável e não há a inserção de todos os estudantes (GOMES; VENTURA; SOUSA, 2022). Por isso, é essencial que se aplique uma avaliação processual que corresponda ao que é ensinado e aprendido, valorizando todos os tipos de conhecimento e questionando as informações incoerentes.

Percebemos nas falas de alguns entrevistados que a avaliação qualitativa é também executada na sala de aula, como refere Fernandes (2011), que defende a avaliação formativa no sentido de ser chamada de avaliação de percursos de aprendizagem dos alunos e que a aplicação dessa avaliação no contexto das salas de aula só tem significado se estiver fortemente articulada com a aprendizagem e com o ensino. Difícilmente se poderão fazer progressos assinaláveis num domínio tão intrinsecamente pedagógico como é o da avaliação, sem investigar as suas relações com a aprendizagem, com o ensino e com as dinâmicas e ambientes existentes nas salas de aula. A compreensão e a conceitualização destas relações é relevante para que se possam melhorar as práticas, nomeadamente através de tarefas que possam ser utilizadas para aprender, para avaliar e para ensinar.

Fernandes ressalta (2011) que a avaliação somativa interna, da responsabilidade dos professores, também pode ajudar os alunos a aprender, sobretudo quando está mais associada à sua participação ativa nos processos de análise e reflexão acerca das aprendizagens realizadas e à elaboração de pontos de situação. No entanto, na prática, a avaliação somativa está mais relacionada com as classificações, a certificação e a seleção.

A subcategoria Etapas da avaliação qualitativa apurou como características relevantes a continuidade do processo e a verificação das mudanças no aluno, o feedback dado pelos alunos, o feedback personalizado dado pelo professor a cada aluno e o reajuste da ação do professor junto do aluno. Contribuíram para esta discriminação 11 entrevistados. Vejamos:

PROFESSOR 4 (...)O quantificar está sempre se sobrepondo ao qualificar ; a gente, eu me coloco dentro do grupo geral de professores. A gente ainda não consegue ter uma visão qualitativa do aluno(...).

A continuidade do processo e a verificação das mudanças no aluno perpassa por um currículo contextualizado, porque há uma estreita relação com o saber sistemático e o saber das experiências de forma que haja uma articulação do currículo escolar através da implementação de estratégias de ensino problematizadoras.

Quanto ao feedback dado pelos alunos e ao feedback personalizado dado pelo professor a cada aluno - a característica que teve a maior frequência de referências, de cerca de 31% - perpassam exatamente pela prática de uma avaliação formativa. Quan-

do o feedback é dado pelos alunos ao professor é visível que o orientador-professor organizou os conteúdos de aprendizagem a partir de situações-problemas significativas e mobilizou os alunos para que alcançassem os objetivos previamente negociados e definidos.

Pacheco (1998) afirma que utilizar a avaliação formativa como elemento central da construção do referente não significa que o professor abandone a formulação de objetivos de aprendizagem, tão-só que avalie a partir de um feedback contínuo que fornece informações para a recolha de dados. Por esta mesma razão, a avaliação formativa, sendo uma avaliação sem nota, é uma prática dinâmica que faz parte da pedagogia de mestria e que se destina a criar as condições para o sucesso do aluno.

Quanto ao reajuste da ação do professor junto do aluno, percebemos que alguns professores se preocuparam com a trajetória de aprendizagem dos alunos de forma mais cuidadosa e detalhada, levando em consideração os problemas do dia a dia enfrentados por cada um, como o contexto social e econômico em que estão inseridos, o contexto de vulnerabilidade, as dificuldades em determinadas disciplinas, o que vem caracterizar uma avaliação mais formativa-reguladora. Vejamos:

GESTOR 2 (...) Avaliação da aprendizagem é tudo aquilo que eu como professor ou professora na sala de aula avalia o momento que o aluno está vivendo, aprendizagem não só do conteúdo, mas é o dia a dia do aluno(...).

PROFESSOR 11 (...) Avaliação da aprendizagem seria conseguir perceber o desenvolvimento mental, desenvolvimento intelectual, desenvolvimento psicológico e social do indivíduo como um todo, habilidades que infelizmente não são desenvolvidas na escola(...).

Silva (2006) afirma que este tipo de avaliação é um processo sistemático e intencional de acompanhamento da relação entre o planejamento, o ensino e a aprendizagem, para compreender as necessidades dos aprendizes com a preocupação de dar ao professor as informações para criar e recriar situações didáticas provocadoras de aprendizagens. Nesse sentido, a autorregulação constitui um desafio à prática docente, pois se refere a um processo de avaliação das situações de aprendizagem, bem como dos métodos de ensino utilizados para direcionar a construção dos saberes.

A prática professoral é (re)construída por aprendizagens que começam na formação inicial, no aperfeiçoamento advindos das experiências em sala de aula e se ampliam na formação continuada do professor (SANTOS, 2021). Dessa forma, é preciso trabalhar assuntos da realidade escolar, como as relações aluno-professor, gestão-professor e responsáveis dos alunos e professor, a fim de oferecer ao licenciando informações que o ajude a refletir e a questionar como será a sua prática professoral, como avaliar, como estimular a aprendizagem e como conhecer seus estudantes (GOMES; VENTURA; SOUSA, 2022).

A realização de um trabalho problematizador ainda na graduação do futuro professor, o incentiva a ver a Educação e o Ensino de outras formas, conhecendo as dificuldades e pensando em promover um ambiente formal de ensino que trata da realidade, que prepara para o exercício da cidadania e que o ajude perceber da importância de buscar os cursos de aperfeiçoamento ou os Programas de Pós-Graduação para aperfeiçoar a prática e saber como e o porquê de avaliar o aluno e as suas metodologias.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação formativa de aprendizagem é um instrumento essencial para a construção de um ensino de qualidade, pois oferece ao professor reflexões que o ajudam a avaliar seus alunos de modo que respeite os limites, as dificuldades e os conhecimentos apreendidos, a fim de identificar e solucionar os problemas. Para os estudantes, este tipo de avaliação rompe com a classificação, a medição e os lugares de privilégios oriundos da avaliação quantitativa, para dar espaço às diferenças, aos contextos da turma e aos empoderamentos na vida escolar.

O método avaliativo quantitativo faz parte do Sistema Educacional tradicional, sendo relevante e existente na didática professoral e da gestão pedagógica, mas não deve ser unicamente aplicado no processo de ensino-aprendizagem. Os docentes podem utilizá-lo para formular uma nota ao final das etapas de ensino, porém precisam encontrar na avaliação qualitativa o suporte e os meios para observar e estimular o conhecimento nos seus alunos, para que, também, através dos feedbacks, (re)pensem seu planejamento, os objetivos e as metodologias abordadas na problematização do conteúdo.

Percebemos que a Resolução Nº 086/2011 de 5 de outubro de 2011 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do IFMA/Campus Zé Doca, trata da avaliação como aspecto importante para a aprendizagem, enfatizando ao docente que esse método deve ser participativo e incentivador para o desenvolvimento de habilidades, enquanto que para o discente, os critérios e os objetivos devem estar esclarecidos e bem trabalhados. Em contrapartida a isto, o artigo 12 dessa mesma resolução, é contrário às definições da avaliação formativa contida no próprio documento, uma vez que não possibilita ao estudante a recuperação da primeira nota, a não ser que esteja reprovado, e em nenhuma hipótese o reforço de atividades para melhorar a segunda nota.

Os alunos precisam de oportunidades no processo avaliativo para que se (re) conheçam enquanto sujeitos protagonistas das suas realidades, do ensino-aprendizagem e aprimorem as habilidades para ter atitudes críticas, reflexivas e respeitadas na cidadania brasileira. Essas transformações somente acontecem quando os professores entendem dos seus papéis para além da sala de aula. Por isso, é importante que desde

a formação inicial haja estímulos para o futuro docente ser crítico nos seus métodos e questionador dos resultados.

Indicamos os autores Luckesi, Libâneo, Hoffman e Fernandes, apresentados nas discussões dos nossos resultados para aprofundamento nas leituras quanto à avaliação formativa de aprendizagem. É importante, também, que os docentes conheçam o que diz os documentos que regem a educação brasileira sobre a avaliação, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/1996, a Base Nacional Comum Curricular, os Parâmetros Curriculares Nacionais, e as diretrizes do seu estado para a educação, como o Documento do Território Maranhense e as resoluções da escola, a fim de se apoderar de informações que ajudem a construir uma educação humanizadora e de qualidade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Resolução 086/2011 de 05 de outubro de 2011**, CONSUP. Sistemática de Avaliação dos Cursos Técnicos Integrados, Concomitantes e Subsequentes do Instituto Federal do Maranhão - IFMA/Campus Zé Doca: Conselho Universitário, 2011.

CHIZZOTTI, A. Políticas Públicas: direito de aprender e avaliação formativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, p. 561-576, v. 11, n. 3, Set./Dez.2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 10/10/2020.

FERNANDES, D. Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: Questões teóricas, práticas e metodológicas. *In*: Alves, M. P; De Ketele, J. M. (Orgs.). **Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo**. Porto: Porto Editora, pp. 131-142, 2011.

GOMES, V. R.; VENTURA, T. SOUSA, G. F. S.. Formação docente e a compreensão da avaliação formativa para a construção de uma educação de qualidade. **Pesquisa em Foco**, v. 27, n. 1, 2022.

HOFFMANN, J. (2013). **Avaliação - mito & desafio**: uma perspectiva construtivista. 43 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

LUCKESI, C. C. (2018). Avaliação da Aprendizagem na Escola e a Questão das Representações Sociais. **Eccos. Rev. Cient.** , UNINOVE, São Paulo,v.4,n.2, p.79 - 88, 2018.

MINAYO, C. S. (1994). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

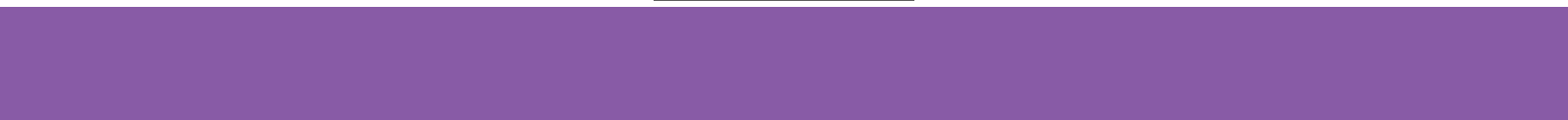
PACHECO, J. Avaliação da Aprendizagem. *In*: ALMEIDA, L; TAVARES, J. (org.). **Conhecer, aprender e avaliar**. Porto: Porto Editora, pp. 111-132, 1998.

ROMÃO, J. **Avaliação Dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.

SANTOS, L.J.B.S. Formação de professores da educação especial: saberes e implicações pedagógicas no atendimento educacional especializado. **Revista Pesquisa em Foco**, São Luís, v.26, n.2, p.75-89, Jul./Dez.,2021.

SILVA, A.H; FOSSÁ, M. I. T. Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, v.17, n. 1, 2015.

SILVA, J. F. **Avaliação na Perspectiva Formativa-Reguladora**: pressupostos teóricos e práticos. 2ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.



CAPÍTULO 13

**“MEMÓRIAS DA GENTE”:
CATALOGAÇÃO E DIGITALIZAÇÃO
DE DOCUMENTOS HISTÓRICOS DA
CIDADE DE BELÉM DO PARÁ**

*“MEMORIES OF THE PEOPLE”:
CATALOGING AND SCANNING OF
HISTORICAL DOCUMENTS OF THE CITY
OF BELÉM DO PARÁ*

Francivaldo Alves Nunes¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558893103.13

¹ Doutor em História Social na Universidade Federal Fluminense. Atua como professor nos cursos de Graduação em História e Pós-Graduação em “História Social da Amazônia” e “Ensino de História”, na Universidade Federal do Pará. E-mail: fan@ufpa.br, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2750-0625>

RESUMO

Neste texto apresentamos o projeto de catalogação e digitalização da documentação sob a guarda do IHGP e da Prefeitura de Belém, sendo etapas importantes para criação do Arquivo Público da Cidade de Belém. Com o título “Memórias da Gente”, parte de uma demanda social, no sentido de preservar os registros históricos da cidade, assim como disponibilizar para as pesquisas históricas e conhecimento da sociedade. Esta documentação faz referencia a diferentes registros de memórias produzidos pelo poder público, instituições e entidades, sendo fontes que contam a história de Belém. O trabalho consiste em catalogar o material, transcrever e posteriormente digitalizar os documentos em equipamentos de armazenagem e posterior disponibilidade para consulta. Após a catalogação e digitalização, os documentos históricos serão disponibilizados a comunidade através de mídias digitais e na rede mundial de dados internet, em um sítio eletrônico.

Palavras-chave: Catalogação. Digitalização. História. Belém-Pará.

ABSTRACT

In this text we present the project of cataloging and digitizing the documentation under the custody of the IHGP and the Municipality of Belém, being important steps for the creation of the Public Archive of the City of Belém. With the title “Memories of the People”, part of a social demand, in the sense of preserving the historical records of the city, as well as making it available for historical research and knowledge of society. This documentation makes reference to different records of memories produced by the government, institutions and entities, being sources that tell the history of Belém. The work consists of cataloging the material, transcribing and later digitizing the documents in storage equipment and later availability for consultation. After cataloging and digitization, the historical documents will be made available to the community through digital media and on the global internet data network, on an electronic site.

Keywords: Cataloguing. Digitization. History. Belém-Pará.

INTRODUÇÃO

A preservação da documentação histórica é primordial para o fazer da história e da preservação da memória de um povo, de sua gente. Como ciência que pretende reconstruir o passado, tendo o historiador na prática da pesquisa em documentação, uma das principais fontes para a elaboração de seus resultados na forma de discurso, a história é também um exercício colaborativo e central na reafirmação de identidades,

conformação de valores e instrumento de formação na luta em defesa de direitos e busca por igualdade, combate a opressão e justiça social.

As fontes históricas, como são denominadas a documentação analisada pelo historiador, tem de estar acessível e com bom estado de conservação para que a pesquisa seja bem sucedida e passível de uma interpretação adequada. Segundo Regina Zilbermann (2004, p. 15), “fontes primárias constituem, em princípio, matéria da História, que constrói uma narrativa a partir dos documentos que certificam o passado”. Acrescenta-se ainda que o documento histórico é também o registro de uma memória que se quer preservar, que se busca guardar para conhecimentos das atuais gerações e/ou gerações posteriores, como nos adverte Jacques Le Goff (2003, p. 209), ou ainda, como materiais que expressam trajetórias, agregam valores, constituem registros de vida, de luta e resistência, como nos aponta Pierre Ansart (2004, p. 17).

Com as novas tecnologias, o próprio conceito de fonte histórica passa a sofrer alterações. Cambiando entre as formas impressas e virtuais, as fontes históricas se vêem obrigadas a ampliar suas concepções, passando a considerar a era digital como espaço promotor de história e eventos. A memória passa a ser, assim, automatizada por softwares e hardwares que recodificam a própria noção de tempo, configurando-se em “tecnologias da inteligência”, como destaca Pierre Lévy (1993), ao pensar o futuro do pensamento na era da informação.

Os instrumentos de pesquisa que partem dos recursos online, digitais ou à aplicativos que podem ser instalados, oferecem ao pesquisador inúmeros meios que facilitam o ato da pesquisa, do manuseio e da armazenagem. As fontes documentais, neste contexto, passam a ganhar novas configurações e nomenclaturas: bits, dados digitais, fontes virtuais, entre outras, que, quando utilizados de forma mais prática, ampliam o leque de opções e de acesso do pesquisador às fontes históricas, assim como ampliam sua capacidade de uso nos espaços escolares.

Aliada no fazer pesquisa e, agora no escrever da história, a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) é um rico instrumento metodológico que encurta as distâncias entre o pesquisador e suas fontes. Segundo Nailda Bonato (2004, p. 86),

as facilidades e inovações tecnológicas que nos são oferecidas ampliam cada vez mais as nossas possibilidades de pesquisas no uso das fontes documentais, pois colocam ao alcance novos suportes e equipamentos capazes de registrar, armazenar, guardar e recuperar as informações, assim como instrumentos para coleta, organização e análise das mesmas, de forma substancial e cada vez mais diversificada.

Diana Vidal (2002, p. 55) discute como surge a necessidade de transformar o impresso em digital, quando descreve que

alavancadas pelos avanços das novas tecnologias, como o surgimento dos scanners e dos programas de leitura e deciframento de textos-imagens (OCR – optical character recognition), ganharam corpo, nos últimos 20 anos, propostas de substituição do

impresso pelo digital, como forma de conservar o conjunto das informações produzidas.

Nesta perspectiva, a autora indaga a política do descarte e da preservação, quando anuncia que a obra original muitas vezes era descartada pela existência de sua versão digital. Tal iniciativa esvazia o espaço físico das bibliotecas e arquivos, impossibilitando que encontros com os livros, documentos e com tudo o que eles proporcionam sejam despertados (desde os estímulos visuais – como a página amarelada; sonoros – o som da folha ao ser lida e passada; aos olfativos – as diversas sensações que o cheiro dos livros novos e antigos despertam). Ao lançar mão desta reflexão, a autora defende a postura do saudável convívio entre o que é digital e o que é impresso, propondo a “constituição de instituições híbridas de guarda e difusão do saber” (Vidal, 2002, p. 56), que servirão de espaços de inclusão e acesso ao conhecimento, como propõe este projeto. Neste aspecto, o projeto se apresenta como necessário para preservar a documentação de forma digitalizada, assim como deve permitir maior longevidade da documentação impressa que não terá seu manuseio cotidiano e manual. Essas associações se somarão ao aspecto de maior divulgação destes registros, considerando que podem ser acessados através das redes sociais.

“MEMÓRIAS DA GENTE”, PROJETO EM TELA

O conhecimento do passado, como se observou, não é algo estático, mas em constante interpretação e mudança de ponto de vista, onde as análises das fontes por novos pesquisadores suscitam quebras de paradigmas anteriormente fixados, assim como assumem formatos diversos, incluindo o digital. Para Zilbermann (2004, p. 15), “as fontes podem corresponder ao que restou do processo de criação, mas sinalizam sua existência e percurso”. Para tanto, a Prefeitura Municipal de Belém vem desenvolvendo, enquanto política pública, ações de guarda e preservação da memória da gestão pública, assim como da população da cidade das entidades e instituições de atuação no município, o que se expressa na proposta de criação de um Arquivo Público Municipal, a quem este projeto deve também atender, com as atividades de catalogação e digitalização de documentos. Neste sentido, a cidade de Belém conta com importantes acervos, que estão distribuídos nos arquivos das secretarias e reparticipais municipais, assim como outros organismos, e que devem ser centralizada no arquivo público proposto para a cidade.

O projeto em tela se apresenta, portanto, como uma fase importante no processo para viabilizar a implantação do Arquivo Público da Cidade de Belém – “Memória da Gente”, considerando que o projeto de digitalização pressupõe um levantamento de acervos já existentes e de referências patrimoniais, dentro de uma perspectiva de

processos de arquivologia, baseados na relação entre patrimônio integrado e intervenção em um território com a participação comunitária. Como bem destaca Alessandro Portelli, a história e a memória são fundamentais para contribuir para o movimento popular, pois, pensar a memória é também pensá-la como “extensão da política”, uma vez que, podemos assegurar a preservação de uma memória que recupere as ações públicas, mas também incorpore essa dimensão, de forma a considerar o interesse pela minoritária história (grupos sociais populares), rica em experiências de vida. Nesse caso, busca-se dar importância à especificidade das experiências sociais, ou seja, a um processo comum ao qual tais experiências favorecem quando são compartilhadas, pois são ricas em práticas culturais, manifestações, diversidade de valores e leituras da sociedade e do mundo.

Esta história que escolhemos para que suas memórias sejam digitalizadas, como diz Paul Veyne (1992), é a história das classes populares que mostram que o mundo precisa ser pensado e praticado de outras formas, as quais ensinam modos únicos de resistir às desigualdades sociais. Esta história dá visibilidade ao que as classes populares estão sentindo, dizendo e fazendo. Esta história se interessa pela vida que é contada, que ensina de modo muito diferente das reflexões apartadas da experiência humana. O que estamos dizendo em outras palavras é que a documentação ao ser catalogada e digitalizada por este projeto deve se atentar para os registros produzidos pelos gestores e gestões públicas, mantendo também um compromisso de preocupação com registros produzidos e a memória construída por entidades, instituições e indivíduos que tem preocupação com a preservação da história e memória de Belém.

Outra documentação a ser atendida por este projeto é que está sob a guarda do IHGP, no Acervo Palma Muniz, que reúne parte da preciosa documentação pertencente ao Instituto. Além de documentos que remetem à vida e à administração de Belém nos séculos XVIII e XIX (Câmara Municipal, em especial), outros são também de igual valor, como a própria documentação do IHGP ou, ainda, a preciosa coleção de folhetos que pertenceu ao historiador Palma Muniz, na qual predomina a literatura panfletária produzida no Pará nos anos que marcaram o final do consulado de Antônio Lemos (Guia Palma Muniz, 2021, p. 13).

Imagem 1: Guia do Arquivo Palma Muniz, IHGP.



Fonte: Guia Palma Muniz, 2021.

Este projeto trabalha na perspectiva de que o mundo contemporâneo vive um momento de grande revalorização do patrimônio cultural e da memória, junto com este processo, movimentos de criação e revitalização de espaços de preservação de documentos histórico. Algumas razões podem ser apontadas como favorecedoras desta situação, como a globalização e seu contraponto, o desenvolvimento de interesses de enraizamento e reforço de identidades; o aumento do turismo; a mercantilização das relações econômicas e sociais e a emergência da sociedade cada vez mais tecnológica. O contato físico com o território, que garantia sentimentos de pertencimento aos indivíduos foi substituído por um constante trânsito e inter-relação com outras realidades culturais, o que tem exigido a criação de estratégia de maior valorização das identidade de constituição histórica, como importante no diálogo global. Ao mesmo tempo, a sociedade desenvolveu uma necessidade cada vez maior de consumo de bens simbólicos, aí envolvidos não só produtos da cultura, como, especificamente, patrimônio cultural e preservação de sua memória. Como destaca Michael Pollak (1992, p. 203) a memória é essencial na percepção de si e dos outros. Dessa forma, ela acaba sendo constituída pelo resultado de um trabalho de organização e de seleção daquilo que é importante para o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência, ou seja, de identidade, o que justificaria esses consumo de bens simbólicos e defesa da memória.

Desta forma, a digitalização de documentos, como parte de uma política pública e de um “desejo de memória” (SANTOS, 2005) local, busca por meio da reunião

de uma equipe técnica de qualidade e da formação em serviço das pessoas da cidade de Belém envolvidas diretamente em processos que convertam o patrimônio em herança e participem da construção das identidades. Para a realização deste trabalho, a equipe do projeto deve ser composta por professores, técnicos e alunos de áreas como a história, letras, produção cultural, biblioteconomia e tecnologia da informação, em uma relação dialógica, devido às características interdisciplinares do projeto, dividido em etapas, como será apresentada na metodologia.

Outras considerações, diz respeito ao diálogo que deve existir entre a universidade e a sociedade, o que está sendo atendida neste projeto, na medida em colocamos os recursos profissionais e materiais da academia a serviço da sociedade, permitindo ao discente ter contato com a aplicação na prática dos conhecimentos adquiridos em sala de aula e o mais importante, havendo uma troca de experiências e conhecimento com a comunidade, de forma democrática, respeitando e preservando sua memória, ampliando o acesso a documentação que relata parte de sua história, que com isto possam, através destes documentos, pensar/repensar os papéis de cada um dentro da cidade, obtendo uma visão crítica e necessária a um estado democrático de direito (UFPA, 2017).

Diante das observações anteriores, importante destacar que o projeto tem o objetivo de promover o processo de catalogação de documentos que guardem, prioritariamente, a memória da cidade de Belém e que estejam sob a guarda do IHGP e da PMB, assim como assegurar a aquisição de equipamentos necessários para digitalização dos acervos. No caso, vai se digitalizar os acervo do IHGP e PMB, disponibilizar o acervo digitalizado para pesquisadores e estudantes, assim como ao público em geral e, ainda, publicar um livro com resultados deste trabalho de catalogação e digitalização dos documentos.

O público-alvo são pesquisadores, professores e alunos de história e áreas afins, assim como interessados em história da Amazônia e de Belém. O projeto atende ainda interesse dos professores e discentes da educação básica, ensino fundamental e médio, o que deve assegurar maior conhecimento sobre a história regional, como também a possibilidade de estudos e estratégias de aprendizagens desenvolvidas nos espaços das escolas públicas de Belém e outros municípios do Pará.

As mestas estabelecidas estão associadas ao envolvimento de 30 alunos de graduação nas atividades do projeto na condição de bolsistas, além de envolver 06 professores de história e áreas afins nas coordenações das atividades do projeto. Estão previstos a construção de uma bibliografia, em formato de coletânea, tendo como referência as experiências de atividades desenvolvidas pelo projeto. Para isso, estão sendo pensados a coleta e digitalização, em média, de 2.500 documentos por dia, em

um período de um ano, totalizando aproximadamente 750.000 documentos anualmente digitalizados. Para disposição deste material está sendo pensado a criação de uma plataforma digital que permita acesso aos documentos.

O levantamento, a catalogação e a digitalização da documentação serão iniciados pelo acervo do IHGP, onde se encontram documentos dos séculos XVIII e XIX, e se estenderá a outros acervos, considerando a demanda apresentada pelos técnicos da PMB, sendo que a metodologia utilizada será a da identificação de fontes primárias, catalogando-as por ordem cronológica e grupos temáticos, resguardando os princípios que norteiam a gestão de documentos rquivísticos (Brasil, 2003; 2013). Após essa etapa inicial, deve-se começar a digitalização da documentação através de scanner específico, o qual deve ser adquirido com recursos do projeto, sendo o treinamento da operação do equipamento fornecido pela empresa fabricante do equipamento. Ao término da digitalização será organizado o catálogo em mídias digital e a publicação e divulgação em sítio da internet. Também pretendemos publicar um livro contendo as ações envolta do projeto e seus principais resultados, como forma de apresentação do trabalho e contextualização histórica da documentação e seu órgão de origem.

A inserção dos discentes do projeto se dará na medida em que utilizarão os conhecimentos adquiridos nos cursos de História, Letras e Produção Cultural, sobre fontes primárias e a importância destas para o profissional de História no processo de catalogação do acervo do IHGP e da PMB, assim como ao aluno vinculado aos estudos de produção cultural, uma vez que este deve aplicar os conhecimentos na área para organização e divulgação da ação, e ao discente de letras que aplicará conhecimentos da área para transcrição dos documentos, bem como a oportunidade de tomar conhecimento de documentos que poderão ser utilizados em pesquisas na sua graduação. Também terão a possibilidade de efetuar troca de conhecimentos e colocar em prática conceitos de acervo, museologia e patrimônio cultural e ao longo do projeto apresentarão os resultados em seminários, encontros e reuniões da área sob orientação da coordenação, para que possam obter uma circularidade do conhecimento adquirido.

A equipe de trabalho será composta por professores que coordenarão as ações vinculadas ao levantamento documental, catalogação, digitação, organização digital, implantação e acesso a plataforma digital. Sendo que estas etapas de trabalho serão supervisionada e orientadas por uma coordenação geral, de forma a valer a qualidade do trabalho.

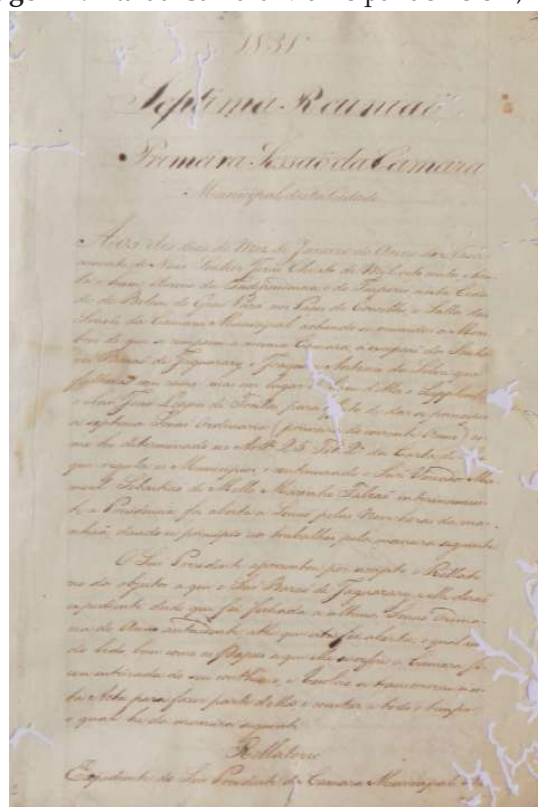
OUTROS APONTAMENTOS

No processo de catalogação deve-se identificar os elementos mais importantes para uma futura indexação, necessária na organização e posterior inserção em um sis-

tema de dados que terá a finalidade de servir como um sistema de busca pelo usuário, de forma a disponibilizar o acervo do Arquivo Público da Cidade de Belém. Também neste processo, os integrantes do projeto serão orientados a lidar com a documentação, recebendo noções de higienização e cuidados ao manusear o material, assim como contextualizar as informações retiradas dos documentos com a história da cidade. A catalogação será feita de forma a transcrever a linguagem do português do século XIX e anteriores para o atual, com o auxílio do professor de Letras especialista em português arcaico. Posteriormente, a essa transcrição será digitada em um formato pré-definido, estando prontas para sua indexação no sistema de dados. O sistema de dados referido deve ser viabilizado pela parceria com o profissional da área da tecnologia da informação e os técnicos da PMB, os quais verificarão diversas opções de programas, para que escolham o que melhor se adapte aos objetivos do projeto.

Orçado, a princípio, em R\$590.456,00 (quinhentos e noventa mil, quatrocentos e cinquenta e seis reais), que deve ser financiado por instituições públicas e privadas. Não há dúvidas que estamos diante de um importante projeto que recupera a memória da cidade de Belém, como por exemplo a digitalização das atas da Câmara Municipal de Belém, entre 1831 e 1833, como mostra a imagem a seguir, para ficarmos neste exemplo. Deve, com isso, permitir que esta memória possa ser conhecida e estudada por pesquisadores. Trata-se da construção, como observamos, de conhecimentos formulados do contato dos pesquisadores com estes documentos, mas também de saberes populares, da gentes de Belém, que, ao lidar com esses registros, construirão suas interpretações e expressarão seus valores e identidades sociais.

Imagem 2: Ata da Câmara Municipal de Belém, 1831.



Fonte: Acervo do IHGP, Série Livros de Atas (1831-1833).

REFERÊNCIAS

ANSART, Pierre. História e memória dos ressentimentos. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia. **Memória e (res)sentimento**. Indagações sobre uma questão sensível Campinas: Editora Unicamp, 2004, p. 15-30.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. O uso das fontes documentais na Pesquisa em História da Educação e as Novas Tecnologias. **Revista do Arquivo Nacional**. v. 17, nº 2, p. 85-110, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 4.915**, de 12 de dezembro de 2003. Dispõe sobre o Sistema de Gestão de Documentos de Arquivo - SIGA, da administração pública federal.

BRASIL. **Portaria nº 1.224**, de 18 de dezembro de 2013, referente a tabela de temporalidade e destinação de documentos das atividades fins das IFES. Ministério da Educação.

NEGRÃO, Ana do Espírito Santo; BEZERRA NETO, José Maia. **Guia do Arquivo “Palma Muniz”**. Belém: Instituto Histórico e Geográfico do Pará. Belém: Editora Cordovil, 2021.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

PORTELLI, Alessandro. Memória e diálogo: desafios da história oral para a ideologia do século XXI. In: Ferreira, MM; Fernandes, TM; Alberti, V. (Org.). **História oral**: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz/FGV; 2000. p. 67-71.

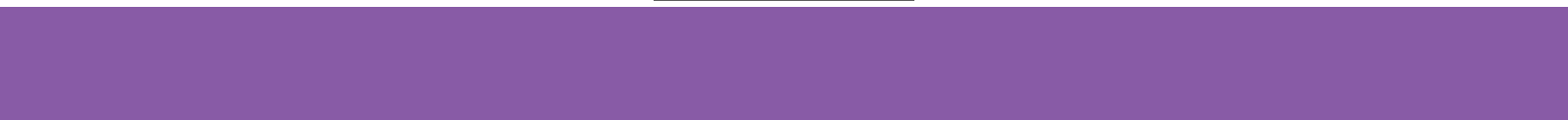
SANTOS, Vanderlei Batista dos. **Gestão de Documentos Eletrônicos**: uma visão arquivística. Brasília, DF: ABARQ, 2005.

UFPA. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2016-2025). Belém, 2017.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Lisboa: Edições 70, 1992.

VIDAL, Diana Gonçalves. O livro e a biblioteca, o documento e o arquivo na era digital. **História da Educação**, v. 6, n. 11, p. 1-11, 2002.

ZILBERMAN, Regina & MOREIRA, Maria Eunice & BORDINI, Maria da Glória. **As Pedras e o Arco**: Fontes Primárias, Teoria e História da Literatura. Belo Horizonte: UFMG, 2004.



CAPÍTULO 14

VOCÁBULOS GREGOS PARA AMOR E A DIVINIZAÇÃO DO TERMO ÁGAPE

GREEK VOCABULES FOR LOVE AND THE DIVINIZATION OF THE TERM AGAPE

Edenilson Cavalcante Santos¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558893103.14

¹ <https://orcid.org/0000-0002-5924-8065>

RESUMO

Existem diferentes vocábulos gregos no Novo Testamento para expressar amor. No meio cristão evangélico convencionou-se o uso de um termo específico para expressar o amor de Deus por suas criaturas. O presente trabalho teve os objetivos de procurar bases gramaticais que justifiquem a divinização do termo ágape e de enumerar os principais termos da língua grega usados na Bíblia para expressar o significado de amor. Para isto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, na qual foram utilizados artigos, livros e gramáticas do idioma grego do Novo Testamento. A língua grega antiga tem quatro palavras principais para designar amor: ágape, filía, eros e storgé. Dos verbos gregos que expressam a ideia de amor, sobreviveram no Novo Testamento agapáo e filéo. Não é demonstrado claramente através da gramática grega que os termos ágape e seus correlatos verbal e adjetivoal são de uso exclusivo para designar, qualificar e denotar o amor de Deus.

Palavras-chaves: Amor; Vocábulos gregos; Ágape.

ABSTRACT

There are different Greek words in the New Testament to express love. In the evangelical Christian milieu, the use of a specific term has been conventionally used to express God's love for his creatures. The present work aimed to look for grammatical bases that justify the divinization of the term agape and to enumerate the main terms of the Greek language used in the Bible to express the meaning of love. For this, a bibliographic research was carried out, in which articles, books and grammars of the Greek language of the New Testament were used. The ancient Greek language has four main words for love: agape, filía, eros and storgé. Of the Greek verbs that express the idea of love, agapáo and filéo survive in the New Testament. It is not clearly demonstrated through Greek grammar that the terms agape and its verbal and adjectival correlates are of exclusive use to designate, qualify and denote the love of God.

Keywords: Love; Greek vocabules; Agape.

1 INTRODUÇÃO

O amor é um atributo moral comunicável de Deus, Berkhof o define como a perfeição de Deus através da qual Ele é movido eternamente à Sua própria comunicação. Assim definido, o amor de Deus é o exercício de Sua bondade para com as Suas criaturas racionais (BERKHOF, 2001).

A literatura do Novo Testamento exhibe dois verbos gregos que, geralmente, são traduzidos por uma única forma verbal no português e nas demais línguas românicas (NASCIMENTO NETO, 2016). O estudo da Bíblia em seus idiomas originais se-

guramente acrescenta uma perspectiva maior e mais viva do contexto e da mensagem presentes nos textos bíblicos (TOMAZINI; LANE; FARIA, 2015).

O termo amor se diferencia em grego com várias expressões, o verbo *fileo* é a palavra mais comumente empregada. No Novo Testamento, o verbo *agapáo* e o substantivo *ágape* adquiriram um significado especial, e são empregados para designar o amor de Deus ou o modo de vida que se encontra baseado neste sentimento (COENEN; BROWN, 2000).

C. S. Lewis fez uma classificação de quatro tipos de amor no seu livro “Os quatro amores”: afeição, amizade, *eros* e caridade. A não ser pela afeição e *eros*, que o autor liga a termos gregos, para os outros dois tipos, Lewis não faz referência aos termos gregos correspondentes (LEWIS, 2017).

Assim, a palavra grega *ágape* passou a ser adotada como sinônimo do amor divino pelos homens, ou seja, consideram o termo em si como divino, exclusivo e próprio de Deus. Os objetivos do presente trabalho é demonstrar a existência de embasamento gramatical que justifique o uso de um termo grego específico para designar o amor de Deus, e também enumerar os principais vocábulos gregos utilizados na Bíblia para denominar amor. Para tal, é necessário a pesquisa na gramática grega antiga e nas próprias Escrituras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O entendimento esperado pelo estudo das línguas originais da Bíblia ajuda na assimilação de profundos conceitos, paradigmas e comportamentos que contribuem para a prática teológica. A compreensão dessas línguas originais constitui um recurso eficiente na produção de materiais teológicos de profundidade e qualidade. (TOMAZINI; LANE; FARIA, 2015).

Os verbos *agapáo* e *filéo* expressam um sentimento positivo de apreciação, de simpatia, de amor ou bem-querer, no entanto, eles dois diferem entre si, não pela oposição de sentidos, e pertencem ao mesmo campo semântico (NASCIMENTO NETO, 2016).

Filia denota amizade, devoção, favor; enquanto *filos* significa parente ou amigo. Em contrapartida, *eros* é o amor que deseja possuir. O termo *agapáo*, originalmente significava honrar ou dar boas-vindas; no grego clássico, é a palavra que tem menos definição específica e frequentemente é empregado como sinônimo de *fileo*, sem distinção necessariamente nítida quanto ao significado (COENEN; BROWN, 2000).

A etimologia de *agapáo* e *ágape* não é evidente. O verbo *agapáo* aparece frequentemente a partir da literatura grega homérica, enquanto o substantivo *ágape* é uma

construção que só aparece no grego posterior. *Agapáo* é constantemente uma palavra inexpressiva em grego, e aparece com frequência como alternativa ou sinônimo para *erao* e *filéo* (COENEN; BROWN, 2000).

Filéó é o termo mais generalizado para o verbo amar ou considerar com afeição. Por sua vez, o verbo menos frequente *stergô* significa amar, sentir afeição, especialmente do amor mútuo entre pais e filhos. Este verbo não ocorre no Novo Testamento, a não ser em palavras compostas. O verbo *eráo* e seu substantivo correlato *eros*, denotam o amor entre o homem e a mulher, estes termos estão mais relacionados ao desejo (COENEN; BROWN, 2000).

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, na qual a coleta de dados foi realizada através da leitura de produções textuais em livros, artigos, teses e dissertações previamente desenvolvidas por outros pesquisadores para se responder aos objetivos (FRAINER, 2020).

Para o presente estudo foram consultados artigos referentes ao tema, gramáticas e dicionários da língua grega.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Palavras gregas para amor e sua ocorrência na bíblia

A língua grega antiga tem quatro palavras principais para designar amor: *ágape*, *filía*, *eros* e *storgé* (LIDDELL; SCOTT, 1996). Comumente, *eros* é relacionado ao amor sexual, enquanto, *filía* está relacionada à amizade e o *ágape* a um amor espiritual (QUADROS, 2011). O termo *storgé* será explicado mais adiante.

O substantivo *ágape* tem 116 ocorrências no Novo Testamento (NT) (STRONG, 1929; MOUNCE, 2009), enquanto seu verbo correspondente *agapáo* ocorre 143 vezes e as formas do adjetivo *agapetós* ocorrem 61 vezes, totalizando 320 ocorrências das formas nominais e verbais de *ágape* no NT. O substantivo *filía* tem apenas uma ocorrência no NT, em Tiago 4:4, enquanto o verbo *filéo* ocorre apenas 25 vezes em todo o NT (STRONG, 1929), nestas ocorrências, três vezes com o significado de “beijar” (Tabelas 1 e 2) (APOLINÁRIO, 1990).

Tabela 1. Ocorrência dos vocábulos gregos para amor no Novo Testamento.

Vocábulos	Ocorrência no NT
ἀγάπη (agápe)	116
φιλία (filía)	01
ἔρως (eros)	—
στοργή (storgé)	—

Fonte: autores, 2022.

O verbo *agapáo* ocorre 266 vezes na Septuaginta (LXX), tradução grega do Antigo Testamento. Por sua vez, *filéo* aparece 36 vezes, 20 das quais com o significado de beijar (TAYLOR, 1990). O correspondente de *eros*, o verbo *erao* ocorre duas vezes na LXX, uma em Ester 2:17 e outra em Provérbios 4:6, porém não ocorre no NT (Tabela 2) (APOLINÁRIO, 1990).

Tabela 2. Ocorrência dos verbos *agapáo* e *filéo* na LXX e no NT.

Verbos	Ocorrência na LXX	Ocorrência no NT
ἀγαπάω (agapáo)	266	143
φιλέω (filéo)	36	25

Fonte: autores, 2022.

Já o termo *storgé* não ocorre na Bíblia, aparece na literatura apócrifa (THE LOVE OF GOD PROJECT, 2013), porém, suas formas compostas aparecem 03 vezes apenas no NT: *astorgous* (Rm. 1:31), *astorgoi* (2 Tim. 3:3) e *filostorgoi* (Rm. 12:10). Os dois primeiros termos são traduzidos como “sem afeição” ou “desafeiçoados”, o último como “amai cordialmente” (MAIA, 2014).

4.2 Significados específicos dos termos gregos para amor no novo testamento

Dos verbos gregos que expressam a ideia de amor, sobreviveram no Novo Testamento *agapáo* e *filéo* (TAYLOR, 1990). Wuest considera *agapáo* com o significado de um amor despertado pelo senso de valor do objeto amado enquanto *filéo* é considerado como o amor comparado ao ardor aceso do coração pela percepção de que algo do objeto amado confere prazer (WUEST, 1986).

No grego clássico, *filéo* era o verbo usado para indicar todos os sentimentos de amor. No dialeto do NT, o *koiné*, o vocábulo *agapáo* se torna o termo com uso mais popular e generalizado, e é usado tanto na LXX quanto no NT para expressar todos os tipos de amor (TAYLOR, 1990).

Agapáo é o amor da benevolência ou da admiração enquanto *filéo* é o amor da complacência, do deleite. Contudo, geralmente o NT não usa *filéo*, por isso não o diferencia de *agapáo*. A revelação divina das Escrituras não cria novas palavras, mas utiliza termos existentes no vocabulário dos homens que foram inspirados (TAYLOR, 1990).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no exposto, não é demonstrado claramente através da gramática grega que os termos *ágape* e seus correlatos verbal e adjetival são de uso exclusivo para designar, qualificar e denotar o amor de Deus.

Como explicado, no período *koiné* da língua grega, foi popularizado e generalizado o uso de *agapáo* para expressar as diversas formas de amor, tanto na Septuaginta quanto no Novo Testamento. Como foi demonstrado, as formas *ágape* e *agapáo* são as mais utilizadas na literatura, por consequência, seu uso consagrou-se na linguagem cristã.

Assim, não foi encontrada nenhuma justificativa gramatical clara para que *agapáo* e seus termos correlatos sejam considerados específicos da natureza divina. Contudo, tal fato, em nada afeta a grandiosidade e a sublimidade do amor de Deus por todos nós, porque independente do termo ou palavra usada, Deus é amor (I Jo. 4:16).

REFERÊNCIAS

APOLINÁRIO, Pedro. **Explicação de textos difíceis da Bíblia**. 4ª ed. Santo Amaro-SP: Editora Universitária Adventista. Instituto Adventista de Ensino, 1990.

BERKHOF, Louis. **Teologia Sistemática**. 2ª ed. São Paulo: Editora Cultura Cristã, 2001.

COENEN, Lothar; BROWN, Colin. **Dicionário internacional de teologia do Novo Testamento**. 2ª ed. São Paulo: Edições Vida Nova, 2000.

FRAINER, Juliana. **Metodologia científica**. 2ª ed. Indaial: UNIASSELVI, 2020. 196 p.; il.

LEWIS, C. S. **Os quatro amores**. Tradução: Estevan Kirschner. 1ª ed. Rio de Janeiro: Thomas Nelson. Brasil, 2017.

LIDDELL, Henry George; SCOTT, Robert. **A Greek-English Lexicon**. 9th ed. Oxford University Press: 1996.

MAIA, Rafael Alberto dos Santos. O significado do Amor: uma comparação contemporânea e teológica de sua ocorrência e significados. **Revista de Cultura Teológica**, v. 22, n. 83, p. 195-213, 2014.

MOUNCE, William D. **Fundamentos do grego bíblico**: livro de gramática. Tradução Gordon Chown. 1ª ed. São Paulo: Editora Vida, 2009.

NASCIMENTO NETO, Artur Viana do. A alternância dos verbos *agapao* e *phileo* nas traduções para as línguas latina e neolatinas do texto bíblico de João 21, 65-81. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 6, p. 01-10, jan./jun. 2016.

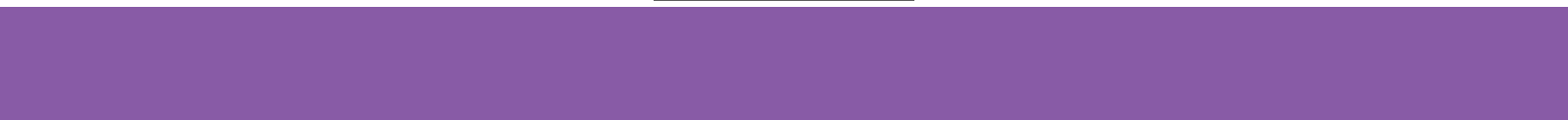
QUADROS, Elton Moreira. Eros, Fília e Ágape: o amor do mundo grego à concepção cristã. *Acta scientiarum. Human and social sciences*, v. 33, n. 2, p. 165-171, 2011.

STRONG, James. *The Exhaustive Concordance of the Bible*: Showing Every Word of the Text of the Common English Version of the Canonical Books, and Every Occurrence of each Word in Regular Order. London: Hodder & Stoughton, 1929.

TAYLOR, William Carey. **Introdução ao Estudo do Novo Testamento Grego**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Junta de Educação Religiosa e Publicações (JUERP), 1990.

THE LOVE OF GOD PROJECT. *Storge: every verse in the Bible and Apocrypha*. 2013. <https://loveofgodproject.org/2013/02/storge-every-verse-in-the-bible-and-apocrypha/>. Acesso em: 13 de junho de 2021.

TOMAZINI, Rafael Vicente Gavioli; LANE, William Lacy; FARIA, Jonas Silva. A IMPORTANCIA DO ESTUDO DAS LÍNGUAS ORIGINAIS DA BÍBLIA. **Revista Ensaios Teológicos**, v. 1, n. 2, 2015.



CAPÍTULO 15

PROCESSOS GRUPAIS DE UM GRUPO DE PESQUISA EM ADOLESCÊNCIA E A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS LÚDICOS

GROUP PROCESSES OF A GROUP OF RESEARCH IN ADOLESCENCE AND THE USE OF PLAYFUL RESOURCES

Antonia Aline Rodrigues Pontes Lima¹
Alexandre Franklin Matos Feitosa Sobrinho²
Alline Cajado Aguiar³
Amanda Mariano Lins Sales⁴
Bruna Rogeria Carvalho Oliveira⁵
Caroline de Alencar Correia Maia⁶
Daiane Marinho da Silva⁷
Keiny de Araújo Maia⁸
Lisa Naira Rodrigues de Sousa⁹
Raina Gabriela Rodrigues Medeiros Santos¹⁰
Taynara Pinto Ribeiro¹¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558893103.15

1 Graduação em psicologia pelo centro Universitário Maurício de Nassau. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8275946304759214>
2 Graduando em psicologia pelo centro Universitário Maurício de Nassau. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7383787730791604>
3 Graduando em psicologia pelo centro Universitário Maurício de Nassau. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3551837035138398>
4 Graduando em psicologia pelo centro Universitário Maurício de Nassau. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0448029137776950>
5 Graduando em psicologia pelo centro Universitário Maurício de Nassau. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5253218429141692>
6 Graduando em psicologia pelo centro Universitário Maurício de Nassau. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7951160478450432>
7 Graduando em psicologia pelo centro Universitário Maurício de Nassau. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2061419520464820>
8 Graduando em psicologia pelo centro Universitário Maurício de Nassau. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1010413667095885>
9 Mestra em Psicologia na Universidade de Fortaleza-UNIFOR. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0610210064046093>
10 Graduando em psicologia pelo centro Universitário Maurício de Nassau. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5396330230041894>
11 Graduação em psicologia pelo centro Universitário Maurício de Nassau. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8404700648533486>

RESUMO

O presente artigo almeja oferecer contribuições de alguns breves relatos de experiência, provenientes das práxis de um Grupo de Estudos, Extensão e Pesquisa em Psicologia e Adolescência - GEPA. O objetivo da pesquisa foi em descrever ações do GEPA, envolvendo o manejo e as particularidades com adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Esta é uma pesquisa qualitativa, com fins descritivos, e os métodos utilizados para construção da metodologia têm, em parte, caráter bibliográfico. Compreendendo a adolescência como uma fase do desenvolvimento humano indispensável, supõe-se que, se o adolescente está imerso num contexto de vulnerabilidade social, e a partir disso, maximizam-se os riscos para a sua sobrevivência. Portanto, tornam-se imprescindíveis trabalhos com grupos de acadêmicos de psicologia a fim de acompanhar o desenvolvimento e maturação biopsicossocial de adolescentes, como também, se torna essencial para contribuir com as comunidades carentes, já que este público alvo comumente se torna invisibilizado pela sociedade brasileira. E, além disso, o cumprimento do ECA, ainda carece de um trabalho mais amplo, assertivo e focado na efetivação para amparo de adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Palavras-chave: Adolescência. Grupo. Recursos Lúdicos. Vulnerabilidade social.

ABSTRACT

This article aims to offer contributions from some brief reports of experience reports, from the praxis of a Study, Extension and Research Group in Psychology and Adolescence-GEPA. The aim of this research was to describe GEPA actions, involving the management and particularities with adolescents in situations of social vulnerability. This is a qualitative research, with descriptive purposes, and the methods used to construct the methodology are, in part, bibliographic in nature. Understanding adolescence as an indispensable phase of human development, it is assumed that, if adolescent is immersed in a context of social vulnerability, and from this, the risks, to their survival are maximized. Therefore, it is essential to work with groups of psychology students in order to monitor the biopsychosocial development and maturation of adolescents, as well as, it becomes essential to contribute to the needy communities, since this target audience commonly becomes invisible by Brazilian society. In addition, compliance with the ECA still lacks a broader, assertive and focused work on the effectiveness of adolescents in situations of social vulnerability.

Keywords: Adolescence. Group. Playful resources. Social vulnerability.

1 INTRODUÇÃO

As práxis acadêmicas de um grupo de extensão são extremamente relevantes na vida acadêmica e ainda futuramente ao profissional. Sobretudo, tais práticas são de suma relevância para comunidades que se beneficiam de trabalhos voluntários, já que, pesquisas voltadas às ciências humanas ampliam o apelo à democratização não só do saber e, além disso, de aplicação, pois, se amplia a um campo frutíferas práticas que agregam metodologias com dimensões éticas, críticas, sociais, políticas, e provocam atitudes relacionais a diversidade de classes sociais (SCHMIDTS, 2006).

O sonho tão sonhado em ser um (a) psicólogo (a) se inicia na faculdade, são anos de estudos, de aprendizagens sobre as teorias, leituras intensas, trocas valiosas entre docentes e discentes, interessados na atuação prática de psicólogo (a), a extensão acadêmica se torna uma ação essencial para fomentar aos futuros profissionais da psicologia uma gama proveitosa de conhecimentos ao iniciante, conseqüentemente partindo desses pressupostos, Santana et al. (2021) asseguram que:

A vivência de extensão universitária oportuniza experiências aos discentes, direcionando-os para atitudes responsáveis e seguras, o que contribui para a promoção da comunicação entre a universidade e o ambiente externo e interliga desta forma o ensino, a pesquisa e a extensão (SANTANA et al., 2021, p.11).

Nessa expectativa Santana et al. (2021) narram sobre um grupo de extensão acadêmica funcionar como uma via de mão dupla, e nessa conjuntura, além de acarretar inúmeros benefícios para o desenvolvimento da vida de acadêmicos e futuramente, do profissional, o trabalho voluntário de um grupo de acadêmicos, ainda proporciona para a sociedade momentos que variam entre ações inclusivas, psicoeducativas, interventivas, terapêuticas, e psicoterapêuticas, fenômeno esse que, a maioria das comunidades que vivem em situação de vulnerabilidade social habitualmente não desfrutam.

Conseqüentemente, em um trabalho dinâmico de grupo, o GEPA-Grupo de Estudos, Extensão e Pesquisa em Psicologia e Adolescência, se dispôs a trocar experiências, e se apropriou de um manejo da escuta de forma mais acolhedora, e técnica, ampliando o olhar e a escuta ativa as demandas que foram apresentadas. E em decorrência, perpassou a conhecer todo o meio social do qual os adolescentes participantes da instituição acolhedora estão inseridos (SANTANA ET AL., 2021).

Conforme explanam Zimerman e Osorio (1977), todo indivíduo é um grupo na medida em que, no seu mundo interno, há um grupo de personagens introjetados, como os pais, os irmãos, amigos e entre outros, que convivem e interagem entre si. Este fato indica que, se quisermos compreender o ser humano, devemos compreender sobre sua vida em grupo, e entender que o quê difere um grupo do outro é o objetivo e a

finalidade para as quais foram criados e compostos. E, além disso, se deve considerar as singularidades e as diversidades culturais dos integrantes.

Em concordância com Sousa et al., (2020):

Ressaltamos que não houve a pretensão de uma intervenção de dimensão preventivista em relação à vulnerabilidade, risco e violência ou de cunho normatizante a fim de criar corpos não violentos. Nosso intuito era em acolher estes sujeitos sem um viés institucionalizador ou caritativo, apesar da vontade do grupo em intervir em um contexto de risco, vulnerabilidade e violência à intenção era de oferecer um espaço de cuidado e de promoção da saúde mental fundamentado nas ciências psicológica e pautado no Código de ética profissional do psicólogo (Sousa et al., p. 71, 2020).

Nessa conjuntura destacamos a indispensabilidade de trabalhos grupais direcionados aos adolescentes em situação de vulnerabilidade social, já que, esses necessitam de acolhimento, aja vista, é uma etapa de desenvolvimento humano vivenciada por diversos lutos, e em consequência ocorre à adesão da emancipação de uma vida adulta, conseqüentemente acontecem inúmeros desafios e busca identitária (LIMA ET AL., 2020; e SOUZA ET AL., 2020).

Por consequência, nessa pesquisa se tornou indispensável descrever ações do Grupo de Estudos, Extensão e pesquisa em Psicologia e Adolescência, envolvendo o manejo e as particularidades com adolescentes em situação de vulnerabilidade social (LIMA ET AL., 2020; e SOUZA ET AL., 2020).

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Adolescência, a vulnerabilidade, e a vulnerabilidade social

Compreendendo a adolescência como uma etapa indispensável para o desenvolvimento humano, Aberastury e Knobel (1981), apresentam a adolescência como uma etapa em que o adolescente vivenciará crises e tensões no decorrer de sua evolução, conseqüentemente, esses conflitos permanecerão correlacionados com a busca por uma identidade adulta, e esse processo decorre em diversos questionamentos e comportamentos de intensa instabilidade e tensões.

Em decorrência o adolescente perpassa três lutos que serão cruciais para a elaboração identitária e construção psíquica, o luto pela a perda dos pais da infância, o luto pela perda do corpo de criança e o luto pela perda da identidade infantil (ABERASTURY E KNOBEL, 1981). A forma como o adolescente enfrentará esses conflitos poderá impactar de forma nociva ou sadia na vida adulta, e isso suscita um reflexo no meio familiar e nos grupos onde se insere.

A adolescência, inclusive pode ser descrita como uma vulnerabilidade vivenciada após a infância, portanto essa vulnerabilidade favorece a inúmeras exposições desse adolescente aos fatores de riscos, e isso se potencializa ao adolescente está inserido no contexto de vulnerabilidade social. Nessa conjuntura Guareschi et al. (2007), salientam que a vulnerabilidade social se sustenta nas decorrências materializadas nas concepções de risco.

Nessa perspectiva Aberastury e Knobel (1981), discorrem que os adolescentes apresentam uma probabilidade maior em desenvolver vulnerabilidades, e assim assimilarem os impactos vivenciados em seu cotidiano, e por consequência podendo impactar diretamente em seu amadurecimento.

Conforme apontam Lima et al. (2020), as vulnerabilidades sociais podem ser ainda mais prejudiciais para a fase do desenvolvimento humano dos adolescentes, uma vez que, na adolescência emergem as adversidades humanas, o que os tornam ainda mais vulneráveis, mediante a escassez não só de bens de consumo e de carência econômica, como também de uma deficiência na estruturação familiar, na ausência do diálogo, na falha no amparo e nesse seguimento possivelmente promove um déficit na maturação psicológica.

2.2 Considerações das práxis dos psicólogos (as) atuantes com adolescentes

O Código de Ética Profissional do Psicólogo (2005) assegura, e regulamenta as práticas de estudantes de psicologia, ressaltando que correspondam as normas vigentes no código citado, e que sejam supervisionados por um profissional capacitado e atuante na orientação. Destaca-se a importância do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e os Conselhos Regionais de Psicologia (CRPs), que oferecem suporte teórico e prático, de orientação com temáticas relacionadas às propostas do GEPA.

Considerando desafiador o manejo clínico com um adolescente, podemos pressupor um desafio maior o trabalho com um grupo de adolescentes de comunidades inseridas em um meio de vulnerabilidade social. Estes jovens encontram-se imersos num contexto de violência, privações, abusos e negligências. Nesse contexto, o uso de recursos lúdicos - desenho, pinturas, jogos, dança, escrita expressiva, dentre outros, podem ser utilizados como ferramentas expressivas estratégicas de intervenção psicológica. “O lúdico, numa análise, também ajuda a criança a canalizar sua agressividade para outro alvo, que não o seu eu” (Motta e Silva, 2015, p. 361).

Em consonância com essa perspectiva, o psicólogo (a) pode atuar repudiando todos os atos discriminatórios que surjam no decorrer das atuações com crianças e adolescentes, e ainda, este deve promover estratégias de empoderamento desses jovens. (CREPOP/CFP, 2012).

3 METODOLOGIA

Nesta pesquisa foi utilizada uma metodologia bibliográfica, em que nos propusemos a coletar livros e artigos anexados em bases indexadas, e que contemplaram as temáticas relacionadas à adolescência, vulnerabilidade social, grupos, e outros conteúdos que surgiram nas discussões do GEPA. Em outras palavras, houve a pretensão em agregar a pluralidade que está relacionada com o modo de viver do adolescente, procurando compreender as possibilidades e limitações que atravessam seus estilos de vida e o contexto social em que se encontram imersos (SAWAIA, 2013).

De acordo com a natureza se introduziu o método de pesquisa básica, com abordagem qualitativa, e observação participante. “O observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo.... se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo” (GIL, 2008, p. 103).

Aplicamos o método descritivo, o qual se propõe explicar os acontecimentos, e em decorrência surgiu o método de pesquisa explicativa, em que Gil (2008) apresenta como um complemento para a pesquisa descritiva, logo se organiza em explicar o que está sendo descrito pela pesquisa.

Ademais, inclui-se a coleta de dados de materiais lúdicos utilizados ao longo das atuações. As supervisões e orientações tiveram papel crucial nas interpretações desses dados. Embora utilizássemos diversos recursos, o jogo de cartas “UNO” foi o recurso mais aceito pelos participantes. O que explicitava sobre os modos vivenciais daqueles adolescentes (SAWAIA, 2013).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Atividades lúdicas

Desde o início da clínica psicanalítica com crianças, o brincar tem sido utilizado como uma via de acesso ao inconsciente, Klein (1882-1960) utilizou as contribuições de Freud como base aos estudos do que se transformava na clínica com crianças, e propôs observações no brincar, reafirmando as preposições sobre as crenças do desejo e da existência da sexualidade infantil.

De fato, diversas áreas afins ao conhecimento e as relações humanas, como a educação, comumente, se apropriam de ferramentas lúdicas com diversos propósitos, para ensinar aos sujeitos conteúdos didáticos, e, além disso, incentivar a (re) socializa-

ção. No entanto, o psicólogo se apropria de ferramentas lúdicas com intuito em auxiliar e facilitar o diálogo na clínica e nas práticas psicológicas (MOTTA e SILVA, 2015).

A psicologia, enquanto ciência propõe a promoção da saúde mental, promovendo acolhimento, autoconhecimento, diálogo, psicoeducação e intervenção. O manejo clínico com adolescentes tem suas especificidades, dada à complexidade da fase desenvolvimental vivenciada. Nessa etapa de vida, o adolescente vivencia a Puberdade e as transformações corporais e os conflitos internos e externos, o qual resulta em cobranças familiares e sociais, em consequência ocorre à busca pela identidade e pela inclusão em grupos (MOTTA e SILVA, 2015).

Mediante as práticas lúdicas e grupais que o GEPA ofertava ao grupo de crianças e adolescentes, uma atividade deu-nos base para como proceder adiante, que temas abordar, e contribuiu com particularidades específicas para um trabalho contínuo com os adolescentes, se tornou possível adentrar no universo íntimo daqueles jovens, e, além disso, nos afetamos em vivenciar e/ou experienciar por intermédio da escuta lúdica, verbal e corporal, os acolhidos pelo GEPA, os acolhidos destacaram a árdua realidade, às condições de vida degradantes, e um panorama do contexto em que viviam inseridos. (LIMA ET AL., 2020; e SOUZA ET AL., 2020).

4.2 Breve trajetória do GEPA

O GEPA- Grupo de Estudos, Extensão e Pesquisa em Psicologia e Adolescência, promove ações com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social desde 2019 (LIMA ET AL., 2020; e SOUZA ET AL., 2020). Contamos com a participação ativa de 19 membros, dentre estes uma é a professora, psicóloga e supervisora das atividades e ações burocráticas, e, além disso, o grupo conta com a participação de duas psicólogas, preceptoras atuantes ativas nas supervisões e orientações grupais.

O grupo atua como voluntários, e é vinculado ao Centro Universitário Maurício de Nassau-Dorotéias, onde nos reunimos semanalmente às segundas-feiras para as devidas reuniões burocráticas em que ocorrem as discussões, supervisões e orientações em grupo. Formamos uma parceria para as atuações em campo com uma instituição filantrópica a Casa de Irmãos, localizada na Rua Magistrado Pompeu, 385-Cocó. E nesse espaço atuamos semanalmente nos turnos manhã e tarde das terças-feiras (LIMA ET AL., 2020).

Os integrantes atuantes no GEPA facilitam grupos de crianças e de adolescentes em situação de vulnerabilidade social, e também acolhem, realizando escuta das famílias em casos que carece articular sobre determinada criança ou adolescente acompanhada pelos extensionistas. Outra atividade essencial para o grupo é decorrente das

visitas aos familiares, já que se inserir no contexto desses se torna fator decisivo nas atuações (LIMA ET AL., 2020).

Outra ação essencial exercida pelos acadêmicos é proveniente da pesquisa, onde há participação em eventos de diversas universidades e publicações de alguns trabalhos, esses escritos são pautados no código de ética profissional do psicólogo (2005) o que é assegurado pela supervisão profissional.

4.3 Relato de Atividade Prática

4.3.1 Atividade musical

Conforme a vivência prática ocorrida em maio de 2022, e com um grupo de nove adolescentes, inicialmente, foi utilizada uma música como recurso expressivo, com intenção em iniciar um diálogo através de canções. Um membro do GEPA pediu para cada adolescente escolher uma música favorita, e que ouvissem um trecho através do celular. A atividade foi espontânea, não planejada, já que tivemos que readaptar, pois a outra atividade sugerida não houve adesão por parte dos adolescentes. Todas as músicas sugeridas por cada adolescente foram escutadas. E a partir disso, os adolescentes explicitaram suas preferências, possibilitando-nos maior aproximação das suas linguagens, desejos, sonhos, desafios, e afetos. Nas intervenções com grupos de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, o GEPA utiliza-se da ludicidade, comumente essa ferramenta valorosa é uma via de comunicação, e de trabalho para os extensionistas atuarem com as crianças e adolescentes (LIMA ET AL., 2020; e SOUZA ET AL., 2020).

4.3.2 Atividade relacionada aos memes

Para outra experiência prática com um grupo de adolescentes foram utilizados recursos visuais, com intuito de facilitar o diálogo e eliciar a interação grupal. A partir da utilização de um dado virtual, os jovens sortearam um número, o qual seria a carta a ser virada de uma série de dezenove cartas. As cartas, previamente impressas, possuíam figuras de “memes” com expressões “faciais” e “corporais” dos desenhos. Cada adolescente foi convidado a revelar o que significava aquela expressão ou qual emoção representava; o quê a figura lembrava ou se algum adolescente já havia vivenciado situações similares. Em consequência surgiu uma miscelânea de emoções e sentimentos que as cartas estariam representando. Dois adolescentes mostraram-se bem atentos e participativos. Outro adolescente, inicialmente participou, mas como de costume, ao principiar assuntos expressivos de pensamentos, retraiu-se, apresentando um comportamento de fuga e defesa. Motta e Silva (2015) declaram que é perceptível

nas produções lúdicas, que não há diferenças entre o universo interno e externo do brincar, pois tudo está dentro do sujeito e em qualquer momento desabrocha.

Sequencialmente à atividade mencionada, em um momento livre, alguns adolescentes, solicitaram folhas em branco, e outros recursos, para desenharem suas cartas preferidas, uns optaram por brincar com as cartas do jogo “UNO”. Um desenho apresentou características marcantes, abstratas e quando perguntado sobre o que representava, o adolescente explicou que se tratava do sol e da escuridão. Os desenhos, apesar de parecerem meras reproduções das cartas, revelaram uma expressão da pessoalidade e manifestação do inconsciente do adolescente. Nessa lógica, Motta e Silva (2015) alertam que:

No papel, por exemplo, a criança coloca, primeiro, o seu desejo de ocupar um espaço, depois o traço ou a marca que revelará seu inconsciente, e então, os limites que o traço, como metáfora da realidade, lhe impõe. Esse traço também revela a maneira que ela lida com esses limites (MOTTA e SILVA. 2015, p. 360).

Em uma das ações a atividade realizada com os adolescentes foi iniciada com o mais velho e com outros adolescentes. Também participou da atividade a avó de uma das crianças acolhidas pelo GEPA. O jogo utilizado na dinâmica foi o Uno, onde uma extensionista e uma adolescente também participaram. Durante o desenvolvimento da atividade o adolescente mais velho foi quem auxiliou a avó da criança para que ocorresse sua melhor inclusão naquela atividade. Ficou perceptível a alegria do adolescente em poder colaborar com seus ensinamentos para aquela senhora, no entanto, a avó apresentou bastante dificuldade de compreensão da dinâmica do jogo, sobretudo, essa conseguiu ao longo dos ensinamentos do rapaz entender o caminho adequado para se incluir na atividade. Nos momentos finais da atividade, a extensionista que igualmente facilitava apresentou momentos de acolhimento, trocas e escuta com uma das crianças, e em consequência, foi essencial se dirigir com essa para um ambiente privativo, e a partir disso, a criança chorou e expressou sua tristeza, e sofrimento intenso pela morte do pai, essa ainda externalizou com pesar sobre o retorno do padrasto para sua casa, e relatou algumas vivências narrando o processo de alcoolismo que a avó perpassa, enfatizando a alegria de essa avó ter conseguido se envolver numa dinâmica grupal, uma vez que, esta só consegue ficar sóbria quando a leva com suas irmãs para participarem das ações em grupo. Partindo desse pressuposto Campos e Cavalieri (2022) explanam que:

Com efeito, observa-se a assimetria entre homens e mulheres em relação ao uso de álcool e ao alcoolismo, que conduz a uma ideia de degradação moral da mulher. Além de revelar a força do estigma associado à “mulher que bebe”, as mulheres de AA deixam entrever uma representação da mulher que faz uso de álcool como uma mulher “sem vergonha”, que se comporta de maneira oposta à mulher considerada “honesta”.

Nessa conjuntura, o GEPA promove atividades de extensão com acadêmicos de psicologia, se apropriando do lúdico como facilitador das atuações em campo com os adolescentes em situação de vulnerabilidade social. O manejo com grupo de adolescentes abarca especificidades, já que esses sujeitos comumente são invisibilizados e desconsiderados pelo poder público e pela sociedade, e além disso, abarca quando necessário o envolvimento de algum familiar que perpassa o ambiente das ações (LIMA ET AL., 2020; e SOUZA ET AL., 2020).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, em um trabalho dinâmico de grupo, o GEPA se propôs a ofertar contribuições validando as potencialidades dos adolescentes acolhidos, promovendo espaços de facilitação no processo de escuta.

De fato, as atividades propostas pelos extensionistas do GEPA nos possibilitaram escutas riquíssimas. Diante de tantos relatos foi possível acolher, psicoeducar, intervir e até nos afetar diante do universo íntimo daqueles adolescentes, que foram capazes de se expressar tornando revelados seus medos, anseios, angústias e desejos.

O trabalho voluntário de um grupo de acadêmicos proporciona para a sociedade momentos psicoeducativos, interventivos e terapêuticos, dado que, a maioria das comunidades que vivem em vulnerabilidade social não desfruta dessas oportunidades.

Tornou-se perceptível, que as demandas, mesmo que de origens semelhantes, suscitam sequelas distintas em cada adolescente, sendo assim, torna-se essencial considerarmos válidas as diferenças individuais, a visão de mundo desses jovens, como também o contexto nos quais esses adolescentes estão inseridos, por isso é muito importante à observação do comportamento individual e em grupo, buscando sempre em primeiro lugar acolher e repudiar os julgamentos.

O estudo demonstrou a rica contribuição ao corpo acadêmico participante de grupos de pesquisa e extensão, confirmando que tais vivências proporcionam, para além da experiência do trabalho com o público acolhido. Tais contribuições se ampliam a subsídios valorosos direcionando novos estudantes para um olhar mais sistêmico acerca do aprendizado, já que, o GEPA também recebe universitários de outras universidades em visitas, com intuito de repassar trocas do que se aprende nesse contexto.

Demostrou-se ainda, nas práxis, o que já há muito tempo vem sendo rascunhado na literatura psicológica, quanto ao trabalho lúdico com adolescentes e que, por

meio de tais estudos, acontece com fluidez a externalização dos sentimentos ambivalentes que sobrecarregam esse público alvo.

Torna-se apropriado pontuar que alguns jogos ou atividades não fluem na aplicação, e esses comportamentos não são impeditivos de uma demonstração do interno para o externo, com o passar do tempo, os acadêmicos, passaram a compreender a não adesão à atividade proposta como resposta da subjetividade particular do sujeito. E isso também contribuiu com o manejo dos extensionistas com os próprios anseios.

A extensão cumpriu e cumpre o seu papel, no sentido de enriquecer a vivência dos extensionistas no campo prático, logo, conduziu os alunos participantes ao alargamento observatório, e trouxe não só uma visão real dos conflitos e dilemas sofridos por adolescentes, como também, e não menos importante, colaborou na percepção realista dos trabalhos lúdicos, ainda se revelou a possibilidade de observação dos sentimentos e emoções aflorados por meio dessas ações.

Conclui-se que, apesar do trabalho lúdico, nos casos de projetos como o GEPA, não terem a intenção de solucionar “problemas”, ou até de tratar demandas trazidas nessas experiências, é perceptível que o acolhimento e o simples fato de existir alguém para escutar com qualidade as demandas apresentadas, já válida, nas pessoas atendidas, um papel essencial e amenizador quanto às angústias e sofrimentos vividos pelos adolescentes.

Conseqüentemente, vislumbra-se a indispensabilidade da continuidade do grupo de estudos, extensão e pesquisas em psicologia e adolescência, uma vez que, o projeto GEPA propõe-se ofertar ganhos, tanto para a comunidade, que se beneficia com o acompanhamento de adolescentes moradores de comunidades carentes, quanto para os acadêmicos de psicologia. Aos acadêmicos, além de proporcionar suas práxis que, antes eram ancoradas em escritos e estudos, agora perpassam a objetividade dos fatos e extrapolam os muros da faculdade de psicologia.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda e KNOBEL, Mauricio. **Adolescência normal: um enfoque psicanalítico**. Trad. de Suzana Maria Garagoray Ballve. Porto Alegre, Artes Médicas, 1981.

BRASIL. **Referências técnicas para Prática de Psicólogos(os) no Centro de Referência Especializado da Assistência Social - CREAS** / Conselho Federal de Psicologia. – Brasília: CFP, 2012. Disponível em: [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/08/CREPOP-CREAS .pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/08/CREPOP-CREAS.pdf). Acesso em: 10 de agosto de 2022.

BRASIL. **Código de ética profissional do psicólogo**. 2005. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2020.

CAMPOS, Edemilson Antunes de e CAVALIERI, Francine Even de Sousa . **Significados do alcoolismo em uma reunião feminina de Alcoólicos Anônimos na cidade de São Paulo, SP, Brasil.** Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online]. v. 26 [Acessado 6 Novembro 2022] , e210516. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/interface.210516>>. ISSN 1807-5762. <https://doi.org/10.1590/interface.210516>.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GUARESCHI, Neuza M. F. et al. **Intervenção na condição de vulnerabilidade social: um estudo sobre a produção de sentidos com adolescentes do programa do trabalho educativo.** Estud. pesqui. psicol., Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, jun. 2007. Disponível em: [Http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180842812007000100003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180842812007000100003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 04 jan. 2022.

KLEIN, Melanie, 1882-1960. **A psicanálise de crianças.** tradução, Liana Pinto Chaves; revisão técnica, José A. - Rio de Janeiro: Imago Ed., 1997, 352p. (Obras completas de Melanie Klein; v. II).

LIMA, A. A. R.P. et al. A produção de sentidos na atividade lúdica do corpo humano com adolescentes em situação de vulnerabilidade social. **Pesquisas em temas de ciências humanas**, 2020, 1. ed. 2. Vol., p. 71-78. Disponível em: https://d545c17b-f3d5-41c9-bf28_a48acf4c19a8.filesusr.com/ugd/baca0d_423688bdbe5a4d9983f6fb218006c7ef.pdf . Acesso em: 22 mar. 2020.

MOTTA, C. dos R., & SILVA, L. R. (2015). **O lúdico na clínica psicanalítica com crianças e adolescentes com constipação intestinal funcional: um estudo prospectivo-qualitativo.** *Revista De Ciências Médicas E Biológicas.* Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cmbio/article/view/14953>. Acesso em: 18 ago. 2022.

SAWAIA, B. B. **Comunidade: a apropriação científica de um conceito tão antigo quanto a humanidade.** In: CAMPOS, R. H. F. (org). *Psicologia social comunitária: Da solidariedade à autonomia* 17. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

SANTANA, Regis Rodrigues et al. **Extensão Universitária como Prática Educativa na Promoção da Saúde.** 1 1 Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG) . *Educação & Realidade* [online]. 2021, v. 46, n. 2 [Acessado 21 Novembro 2022] , e98702. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623698702>>. Epub 09 Jun 2021. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623698702>.

SCHMIDTS, Maria Luísa Sandoval. **Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas.** *Psicologia USP* [online]. 2006, v. 17, n. 2., pp. 11-41. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642006000200002>. Epub 29 Set 2010. ISSN 1678-5177. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642006000200002>. Acesso em: 23 jul. 2022.

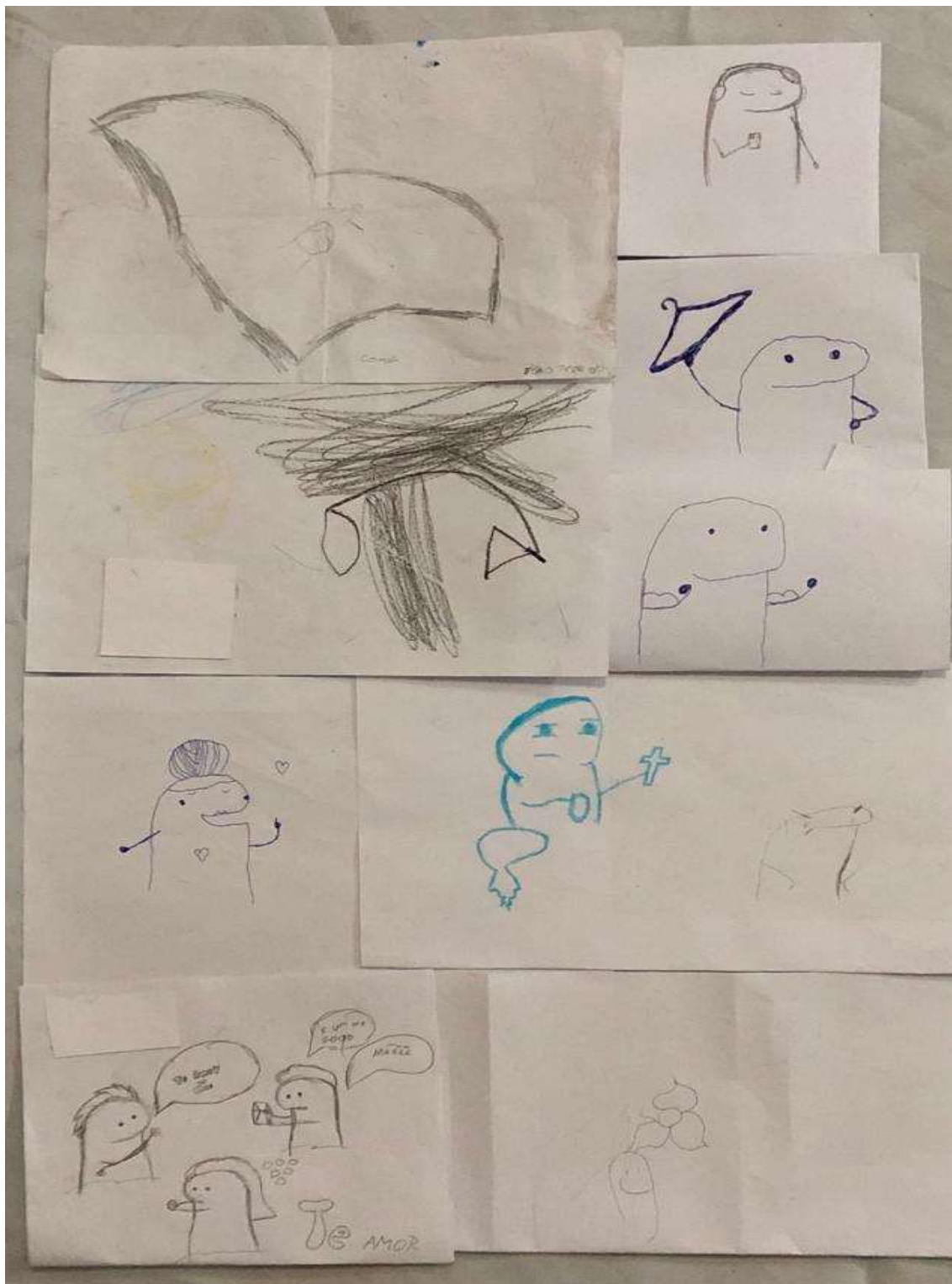
SOUSA, Lisa Naira Rodrigues de et al. **Constituindo-se grupo de extensão: Experiência de estudantes de psicologia com crianças e adolescentes em uma instituição juvenil.** *Revista*

Interdisciplinar Plus- Educação e Saúde, nº008, Nº 8, p. 68-77,2020. Disponível em: <https://faculdadeplus.edu.br/site/revista-interdisciplinar-plus-educacao-e-saude-n-8/>. Acesso em: 08 abr. 2021.

ZIMERMAN, David E. e OSORIO, Luís Carlos. **Como Trabalhamos com grupos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

APÊNDICES/ANEXOS

Desenhos relacionados à atividade dos memes





PESQUISAS EM TEMAS DE CIÊNCIAS HUMANAS

VOLUME 7



PESQUISAS EM TEMAS DE CIÊNCIAS HUMANAS

VOLUME 7

RFB Editora
Home Page: www.rfbeditora.com
Email: adm@rfbeditora.com
WhatsApp: 91 98865 7730
CNPJ: 39.242.488/0001-07
Av. Augusto Montenegro, 4120 - Parque Verde, Be-
lém - PA, 66635-110

