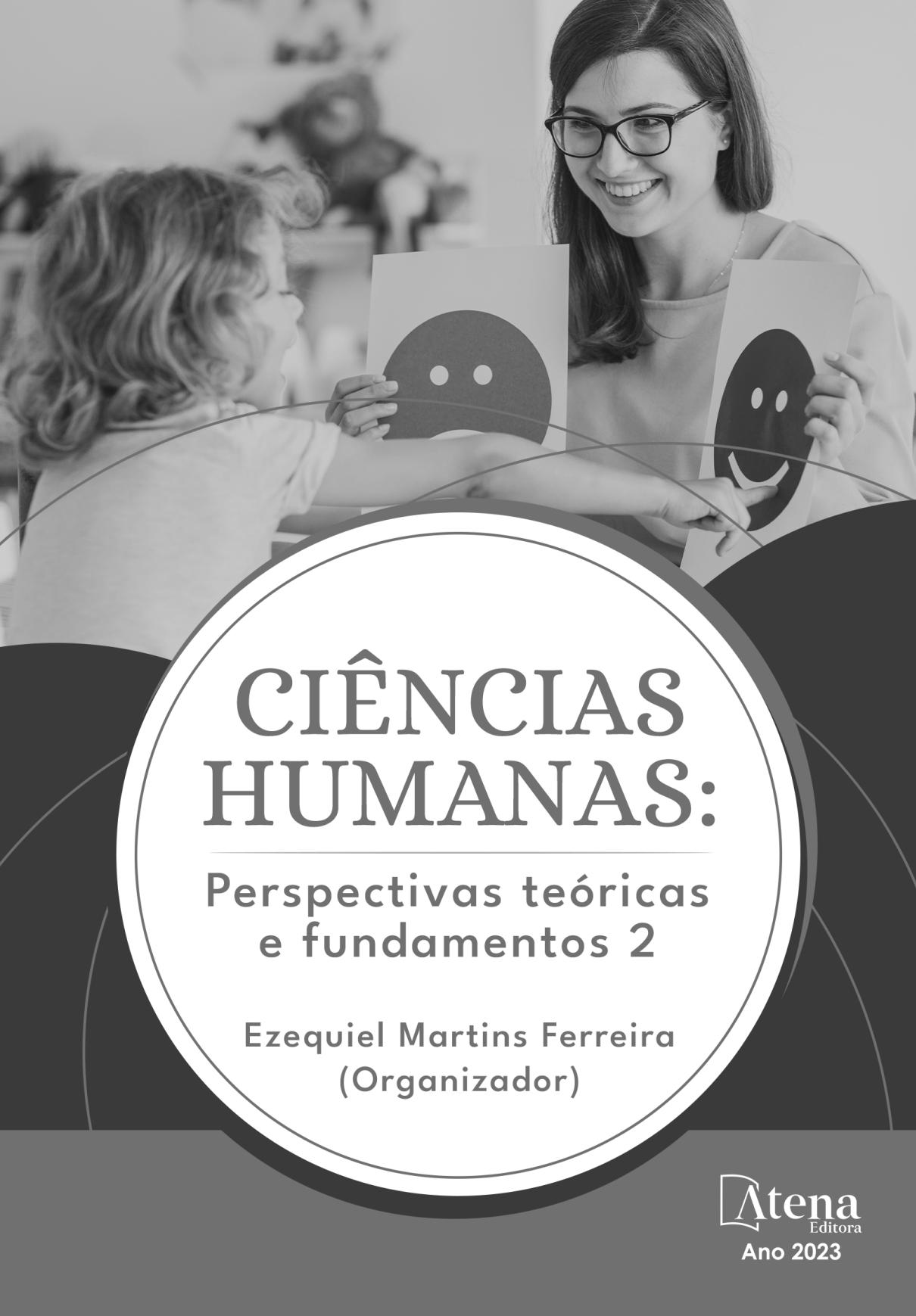


CIÊNCIAS
HUMANAS:

**Perspectivas teóricas
e fundamentos 2**

Ezequiel Martins Ferreira
(Organizador)



CIÊNCIAS HUMANAS:

**Perspectivas teóricas
e fundamentos 2**

Ezequiel Martins Ferreira
(Organizador)

Editora chefe

Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Ellen Andressa Kubisty

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Thamires Camili Gayde

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

- Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora
Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa Prof. Dr. Daniel Richard Sant'Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Elio Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Profª Drª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Jodeylson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Profª Drª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
Prof. Dr. Julio Cândido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

- Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia / Universidade de Coimbra
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências humanas: perspectivas teóricas e fundamentos epistemológicos 2

Diagramação: Ellen Andressa Kubisty
Correção: Flávia Roberta Barão
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Ezequiel Martins Ferreira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C569 Ciências humanas: perspectivas teóricas e fundamentos epistemológicos 2 / Organizador Ezequiel Martins Ferreira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-1616-6
DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.166231508>

1. Ciências humanas. I. Ferreira, Ezequiel Martins (Organizador). II. Título.

CDD 101

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, desta forma não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de e-commerce, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

A coletânea, *Ciências humanas: Perspectivas teóricas e fundamentos epistemológicos*, reúne neste volume dezessete artigos que abordam algumas das possibilidades metodológicas dos vários saberes que compreendem as Ciências Humanas.

Esta coletânea parte da necessidade de se abordar os mais diversos fenômenos sociais e culturais, passando pelas peculiaridades da educação, do conhecimento psicológico, da sociologia, da história e da arte, na tentativa de demonstrar a complexidade que das relações humanas em sociedade, influenciados por uma cultura.

Espero que consiga colher desses artigos que se apresentam, boas questões, e que gerem diversas discussões para a evolução do conhecimento sobre o fator humano.

Uma boa leitura!

Ezequiel Martins Ferreira

CAPÍTULO 1	1
OS SONHOS NA PERSPECTIVA PSICANALÍTICA CONCRETA	
Fabio Riemenschneider	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1662315081	
CAPÍTULO 2	9
O MITO COSMOGÔNICO DA WICCA EM STARHAWK: UMA ANÁLISE DA NARRATIVA DE CRIAÇÃO FEITA A PARTIR DO SAGRADO FEMININO	
Lídia Maria da Costa Valle	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1662315082	
CAPÍTULO 3	21
AS MULHERES NA SAGA DO GRAAL: UMA INTERPRETAÇÃO DE NARRATIVAS MÍTICAS DO SAGRADO FEMININO	
Denise Santos de Figueiredo Vale	
Lídia Maria da Costa Valle	
Willa da Silva dos Prazeres	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1662315083	
CAPÍTULO 4	35
A MENSAGEM DE 1 PEDRO: UMA ANÁLISE DA MENSAGEM E O MINISTÉRIO DO SOFRIMENTO	
Rafael Oliveira de Moraes	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1662315084	
CAPÍTULO 5	55
A MÚSICA COMO PERFORMANCE NO FILME <i>TUBARÃO</i> : UMA ANÁLISE DA CENA <i>CHRISSEI'S DEATH</i>	
Leonel Batista Parente	
Lisandro Magalhães Nogueira	
Carlos Henrique Costa	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1662315085	
CAPÍTULO 6	70
UM ESTUDO EPISTEMOLÓGICO E FILOSÓFICO DO PENSAMENTO PRAGMATISTA EM JOHN DEWEY: A PRÁTICA APLICADA COM BASE NO CONTO “O HOMEM DO FURO NA MÃO” DO AUTOR LUÍS INÁCIO DE LOYOLA BRANDÃO	
Angélica Maria Alves Vasconcelos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1662315086	
CAPÍTULO 7	82
CONCEIÇÃO CARVALHO: (AUTO)BIOGRAFIA DAS SUAS MEMÓRIAS DISCENTES E DOCENTES	
Raimundo Nonato de Sousa Neto	
Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti	

Maria do Amparo Borges Ferro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1662315087>

CAPÍTULO 8 96

A RELAÇÃO ENTRE “AMIGOS E NÃO AMIGOS” DE UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DA NARRATIVA DA MÃE

Renata Fernanda Franciozi

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1662315088>

CAPÍTULO 9 116

DIREITOS SEXUAIS COMO DIREITOS HUMANOS E A BNCC: SUBSÍDIOS PARA EDUCAÇÃO SEXUAL

Mary Neide Damico Figueiró

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1662315089>

CAPÍTULO 10 138

ANTONIETA DE BARROS E O DIA DO PROFESSOR: ENTRE DESAFIOS E CONQUISTAS

Claudia Cristina Zanella

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.16623150810>

CAPÍTULO 11 152

A EXPERIÊNCIA DE ADOLESCENTES FRENTE AO PROCESSO SELETIVO DE INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

Juliermy Batista de Alencar

Patrícia Ivanca de Espíndola Gonçalves

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.16623150811>

CAPÍTULO 12 165

PRÁTICAS EDUCATIVAS EM SANEAMENTO BÁSICO ALIADO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PARCERIA QUE FAZ A DIFERENÇA

Monique Di Domenico

Thiago Costa Maia

Isabela Nascimento Melo

Anna Júlia Ferreira da Mota

Vera Lúcia Aparecida de Oliveira

Mírian da Silva Costa Pereira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.16623150812>

CAPÍTULO 13 172

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS: UMA CONVERSA SOBRE SANEAMENTO BÁSICO

Mariana Stéfani Barbosa

Lorrány Ribeiro da Silva

Isabela Nascimento Melo

Mírian da Silva Costa Pereira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.16623150813>

CAPÍTULO 14.....	179
A CULTURA E OS ESPAÇOS EM SOCIALIDADE COMO ADMINISTRADORES DA INVESTIGAÇÃO SOCIAL	
Cristiomar Golo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.16623150814	
CAPÍTULO 15.....	185
EL SUEÑO FRACTURADO DE UNA CIUDADANÍA UNIVERSAL	
Felipe de Jesús Amador Ortiz	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.16623150815	
CAPÍTULO 16.....	190
CENTRAIS DE ABASTECIMENTO BRASILEIRAS	
Larissa Oliveira Dionisio	
Antonio Nivaldo Hespanhol	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.16623150816	
CAPÍTULO 17.....	195
FILIAÇÕES ETNICO-POLÍTICAS NO CONGO-KINSHASA (1960) E RELAÇÕES COM OS EUA	
Jenito Abreu João Faustino	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.16623150817	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	206
ÍNDICE REMISSIVO.....	207

CAPÍTULO 1

OS SONHOS NA PERSPECTIVA PSICANALÍTICA CONCRETA

Data de submissão: 09/07/2023

Data de aceite: 03/08/2023

Fabio Riemenschneider

Bolsista Produtividade em Pesquisa
UEMG (PQ-UEMG).

Universidade do Estado de Minas Gerais
Departamento de Educação e Ciências
Humanas – Poços de Caldas – MG.
<http://lattes.cnpq.br/9549516755491026>
<https://orcid.org/0000-0001-6606-1971>

RESUMO: Os sonhos estão presentes na história da humanidade desde os tempos mais remotos e nessa história, foi valorizado e descartado pela comunidade científica, filosofia e religiões em várias oportunidades. O presente estudo objetiva apresentar a compreensão da abordagem psicanalítica concreta dos fenômenos oníricos e suas contribuições para o estudo de fenômenos coletivos. Sua relevância social e clínica reside na possibilidade de produzir conhecimento compreensivo sobre o viver dramático e refletir sobre as condições que sustentam a experiência vivida, e desta maneira, minimizar sofrimentos sociais. Organiza-se como uma apresentação de autores fundamentais da abordagem concreta como George Poltizer e José Bleger e suas contribuições críticas para a teoria dos sonhos de S. Freud.

PALAVRAS-CHAVE: sonhos, imaginário coletivo, pesquisa psicanalítica.

DREAMS IN THE CONCRETE PSYCHOANALYTIC PERSPECTIVE

ABSTRACT: Dreams have been present in the history of humankind since ancient times, in this history, it was valued and discarded by the scientific community, philosophy, and religions in various opportunities. The present study aims to bring forward the comprehension of concrete psychoanalysis's approach to the oniric phenomenon and its contribution to the study of the collective phenomenon. Its social and clinical relevance resides in the possibility of producing comprehensive knowledge about dramatic living and reflecting on the conditions which sustain the living experience, therefore minimizing social suffering. The study was organized as a presentation of the essential authors of the concrete approach such as George Poltizer and José Bleger, and their crucial contributions to Freud's theory of the dreams.

KEYWORDS: dreams, collective imaginary, psychoanalysis's research.

INTRODUÇÃO

Noite passada sonhei que estava no quintal de uma casa, que apesar de não conhecer, era minha casa. Era noite e estava apagando as luzes para voltar para dentro e dormir. Havia muitas luzes e interruptores e por mais que me esforçasse em apagar tudo, o trabalho era infundável. No início me encontrava disposto e certo que em breve iria deitar e dormir, porém aos poucos percebia que havia muitas luzes e comecei a apagar as mais próximas a mim, e a opção em apagar apenas as luzes ao meu redor, que me acalmava, deixou de me tranquilizar. O sonho tornou-se tremendo e angustiante, ainda que não desesperador, pois percebi que não conseguiria descansar. Acabei despertando. 14/11/2020

Este é um sonho meu. Ele ocorreu no dia em que participei da apresentação de trabalhos do evento de pesquisa e extensão mais importante do calendário da universidade. Apesar do sucesso do evento e das apresentações, ainda tinha muitos compromissos, como pesquisador, docente, em meu consultório, além de também ter que cumprir minhas atividades com minha família.

O sonho citado acima, de certa maneira, diz respeito às minhas condições e associações, mas será que as angústias mencionadas nessa produção onírica são exclusividade de minha experiência vivida? Dito de outra maneira, nossos sonhos dizem respeito apenas a experiência singular do sonhador? Se tal pressuposto estivesse correto, admitiríamos que nosso contexto sociocultural e histórico não interfere em nossos sonhos e tais produções seriam manifestações isoladas da experiência individual do sonhador.

Não é esta nossa posição e, felizmente, não estamos sozinhos, já que tal questão tem sido debatida entre psicanalistas, psicólogos, sociólogos e pensadores contemporâneos (ENDO, 2020, 2016; LAHIRE, 2020; DUARTE & GORGULHO, 2020; BARRET, 2020, 2015; DUNKER, 2020, 2019; MOTA, DUNKER & LENZ, 2020; BARREIROS & PREVIATTI, 2019 e RIBEIRO, 2019).

Consideramos que os sonhos são produções humanas, que emergem de nossas condições concretas e, portanto, devem ser contextualizadas (BLEGER, 2007/1963). Dessa maneira, podemos inferir que os sonhos trazem informações não apenas do sonhador, mas também do contexto que permitiu sua expressão. Tal compreensão dos sonhos permite que estes sejam considerados como uma forma de abordar a realidade a partir de um registro e/ou linguagem diferente, que pode enriquecer nosso entendimento sobre os fenômenos humanos (BARRET, 2015).

Nessa perspectiva, voltando ao sonho apresentado, podemos depreender que a vida moderna exige muito de nós, e que o contexto da pandemia COVID-19, em particular, nos obrigou a estar conectados e on-line todo o tempo, causando desconforto e mal estar. Isso expressa situações individuais, que têm natureza coletiva e podem causar sofrimento.

Considerando tais questões, o objetivo desta breve reflexão é apresentar fundamentos para compreender os sonhos a partir da abordagem psicanalítica concreto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os sonhos são uma expressão importante da vida humana e, desde os tempos remotos, orientam suas decisões e expressam seus temores. Segundo Ribeiro (2019), um dos primeiros registros de sonho conhecidos tem cerca de 5 mil anos e expressa a angústia de Dumuzid, um pastor, frente a possibilidade iminente de morrer. Desde então os sonhos tem sido importante fonte de crenças, predições e reflexões que se alternam entre perspectivas religiosas, míticas e científicas, dando relevância diversa a este fenômeno, tão próximo de nós, mas ainda desconhecido e intrigante.

O desenvolvimento de abordagens racionalistas e positivistas fez com que os sonhos fossem perdendo sua importância - como fenômenos dignos de ser valorizados e destinados apenas a decifradores de seu significado - e permanecendo distante do contexto científico. Nesse contexto a obra de S. Freud (1856-1939) surge como uma nova possibilidade de compreensão psicológica dos atos humanos.

“A interpretação dos sonhos” (FREUD, 1900/2019) é tida como a maior obra de Freud e nela estão as bases da psicanálise. Neste livro, Freud relaciona os sonhos e nossa vida deserta, e se coloca de forma crítica frente às abordagens metafísicas ou exclusivamente biológicas. Para ele os sonhos são fenômenos complexos, passíveis de compreensão, que devem ser considerados enquanto manifestações de natureza psicológica (RIEMENSCHNEIDER, 2004). A proposta freudiana comprehende os sonhos como uma realização disfarçada de desejos inconscientes, que tem origem nas relações edípicas. Este pressuposto leva o analista a buscar o conteúdo latente dos sonhos, que difere de seu conteúdo manifesto, por conta do recalque (FREUD, 1900/2019). Tal busca se dá por intermédio da associação livre e atenção flutuante (LAPLANCHE & PONTALIS, 1967/1986; ROUDINESCO, 1998), o que caracteriza o uso do método psicanalítico.

Segundo Greenberg e Mitchell (1994), na “Interpretação dos sonhos” estão presentes duas formas de se abordar a psicanálise, uma que adota o modelo pulsional, e se sustenta na metapsicologia, e o outro enfatiza o modelo relacional, e se baseia nos vínculos que estabelecemos no decorrer de nossa vida.

Adotamos a perspectiva relacional e temos como autor fundamental o argentino José Bleger (1922-1972) e sua psicologia psicanalítica concreta, que tem na obra de Georges Politzer sua base. Politzer (1928/2004), filósofo marxista, faz uma leitura criativa de “A interpretação dos sonhos” (FREUD, 1900/2019), valorizando aspectos técnicos e metodológicos da psicanálise, por considera-los concretos e questiona o famoso capítulo VII, “A Psicologia dos Processos Oníricos” por considera-lo distante do contexto dramático da vida das pessoas. Trata-se de um questionamento sobre a metapsicologia freudiana,

considerada abstrata e distante do drama humano. Por outro lado, elogia a associação livre e a atenção flutuante como formas de valorizar a narrativa e se aproximar da condição dramática da experiência das pessoas.

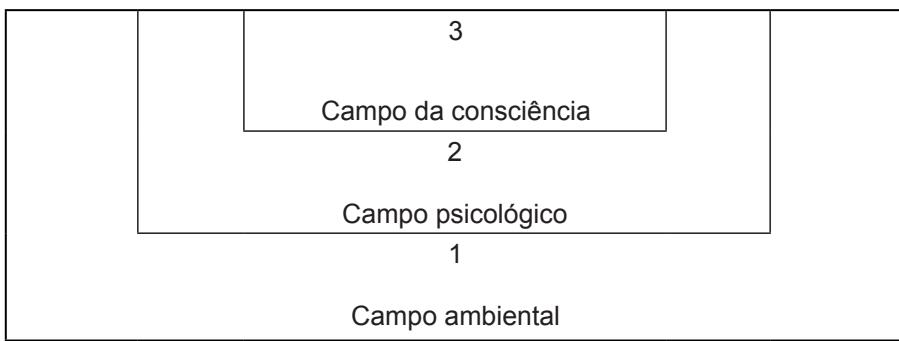
Bleger (1963/2007), leitor de Politzer, faz importantes contribuições à psicologia psicanalítica concreta ao valorizar ainda mais o contexto sócio- histórico cultural das manifestações humanas, denominadas por ele de condutas. Para ele as condutas são “um conjunto de operações pelas quais um organismo em situação reduz as tensões que o motivam e realizam suas possibilidades” (Bleger, 1963/2007). Toda conduta se expressa simultaneamente nas áreas da experiência vivida humana, como modos simbólicos ou mentais (área 1), corporais (área 2) e de atuação no mundo externo (área 3).

Qualquer ciência que não considere os fenômenos humanos em toda sua amplitude é abstrata e distante da realidade das pessoas. Na psicanálise tal situação é perceptível se notarmos a diferença entre teoria e método psicanalítico. Segundo Bleger:

(...) la teoría psicoanalítica - está fundamentalmente construida sobre un enfoque históricogenético, dinámico y de acuerdo con la lógica formal, mientras que la práctica psicoanalítica se realiza dentro de la relación transferencial-contratransferencial en una situación configurada como campo analítico como un “aquí y ahora”, dentro de una explicación dramática y en proceso dialéctico. Bleger (1969)

Por esta razão, em nossas pesquisas empíricas qualitativas, usamos a psicanálise como método (HERRMANN, 2004), pois dessa forma nos aproximamos das condutas que desejamos investigar.

Toda conduta emerge de campos, que são um conjunto de elementos coexistentes e interatuantes num dado momento. Os campos têm subestruturas que devem ser consideradas para a compreensão da conduta, são elas: 1) o campo ambiental, que é constituído pela situação sócio-histórica, geográfica, e cultural; 2) o campo psicológico, que contempla a configuração de como a pessoa ou grupo vive o campo ambiental; e 3) o campo da consciência, que é como se organiza o campo ambiental nas condutas conscientes da pessoa.



Bleger (1963/2007)

O esquema dos campos apresentado acima, evidencia que nem todos as situações pelas quais passamos são conscientes, portanto, no campo psicológico, há componentes inconscientes, que são o objeto de estudo da psicanálise.

O método psicanalítico estuda os fenômenos humanos, considerando-os como dramas que se expressam narrativamente, levando em conta que nem todas narrativas são verbais. Para Bleger (1963/2007), a conduta é uma totalidade organizada de manifestações humanas que têm: 1) motivação ou causas que a determinam; 2) finalidade, ou seja, resolver as tensões produzidas pela motivação; 3) possuem um objeto ou fim, que é sempre um vínculo ou uma relação interpessoal; 4) possui um sentido que pode ser compreendido, e 5) tem estrutura. Toda conduta tem características dialéticas e ocorre em relação a uma totalidade fenomênica, portanto, para estudá-la devemos considerar suas contradições, a amplitude dos acontecimentos e vínculos humanos, ou seu âmbito.

Existem três âmbitos que devemos reconhecer no estudo da conduta: 1) o âmbito psicossocial, cuja atenção centra-se no indivíduo; 2) o âmbito sócio- dinâmico, que estuda os grupos, e; 3) o âmbito institucional, que está atento às relações entre estes grupos. Toda conduta ocorre simultaneamente nestes âmbitos, portanto elas compõem a pluralidade do fenômeno humano, assim não é possível afirmar que existe uma psicologia individual e outra social, toda psicologia é sempre social.

Neste momento podemos nos debruçar novamente sobre o objeto de nossa investigação, os sonhos, considerando-os como fenômenos que emergem de campos e seu âmbito sócio-dinâmico. Dito de outra forma, vamos pesquisar os sonhos como um fenômeno coletivo.

Em toda conduta uma área se sobrepõe as demais e, no caso dos sonhos, é fácil identificar sua expressão nas áreas mental e corporal, por conta da experiência imagética vívida e intensa, que nos leva a reações corporais de prazer, sofrimento, alegria e cansaço. Mas é importante considerar que parte do enredo vivido oniricamente expressa as memórias do que vivemos na vida desperta. Trata-se do campo psicológico, que mostra como vivemos em nosso ambiente, e suas condições sócio-históricas, geográficas, afetivas entre outras. Nossa pesquisa irá abordar os sonhos como condutas não conscientes e, por esta razão, usamos o método psicanalítico.

Os sonhos tem despertado a atenção de muitos pesquisadores para investigar fenômenos diversos como a ditadura civil-militar em nosso país (ENDO, 2016), a experiência de ex-prisioneiros de Auschwitz (ENDO, 2020), a quarentena por conta do coronavírus (MOTA, DUNKER & LENZ, 2020; BARRET, 2020; DUARTE & GORGULHO, 2020), a resolução de problemas (BARRET, 2015) e política (DUNKER, 2019, 2020). Lahire (2020) também traz contribuições importantes ao considerar os sonhos como uma produção social, valorizando os aspectos sociológicos dos sonhos e da obra de Freud (BARREIROS & PREVIATTI, 2019) o que o aproxima da perspectiva psicanalítica concreta.

Estes estudos abordam os sonhos de forma mais abrangente ao valorizar aspectos

coletivos das produções oníricas, o que nos remete ao conceito de âmbito sócio-dinâmico blegeriano e sustenta nossa proposta de investigar psicanaliticamente a experiência vivida contemporânea através de relato de sonhos.

Assim, os sonhos serão considerados como uma produção da pessoalidade coletiva contextualizada geográfica, histórica, social e culturalmente, que pode trazer importantes contribuições sobre nossa experiência vivida.

Os sonhos tem contribuições significativas a oferecer para nosso bem estar, segundo Ribeiro (2019) os sonhos são um acesso privilegiado para nossas memórias e suas combinações possíveis, o que sustenta e facilita a experessão nossos processos criativos. Barret (2015) destaca que os sonhos são formas diferentes de continuarmos a pensar sobre nossos problemas, e seu valor está justamente na possibilidade que temos de pensar e enriquecer nossa vida desperta a partir de formas diferenciadas de abordar nossos problemas.

Freud (1900/2019) entende que o sonho é uma das formas de acessar o inconsciente, e destaca nesta consideração, qualidades tópicas e dinâmicas do que ele denomina, aparelho psíquico, e sua forma peculiar de funcionar. As características do inconsciente são: 1) ausência de contradição; 2) deslocamento; 3) condensação; 4) ausência da temporalidade; e 5) substituição da realidade externa pela psíquica (FREUD, 1915/2010).

Matte-Blanco (2002;1999) aborda a questão do consciente e do inconsciente como modos de funcionamento mental regidas por princípios diferentes: a simetria e a assimetria. A simetria registra a identidade, a homogeneidade e o que há de comum nos eventos, sem diferenciá-los e está relacionada ao inconsciente. Já a lógica assimétrica discrimina diferenças e se organiza como uma lógica aristotélica e relaciona-se a consciência.

Segundo Matte-Blanco (1999), o funcionamento mental é uma sequência entre os dois princípios, o que determina nossa característica bi-lógica e nossa relação por vezes contraditória com os eventos pelos quais passamos. Os sonhos revelam a estrutura bi-lógica de nosso funcionamento mental e dessa forma, também podem oferecer condições para que pensemos sobre nossa realidade a partir de diferentes perspectivas e lógicas.

Por esta razão, propomos a investigação dos sonhos como um tipo específico de conduta, o imaginário coletivo. Os imaginários coletivos conformam ambientes humanos, configurando mundos vivencias e dialeticamente organiza novas condutas, que emerge de campos de sentido afetivo-emocionais ou inconsciente relativo. Nessa perspectiva, o inconsciente não é concebido como uma instância intrapsíquica baseada no recalque, mas como existente nas relações interpessoais e baseado em registros sensíveis e pré-reflexivos.

Portanto, a investigação psicanalítica do imaginário coletivo de determinado grupo implica na produção interpretativa dos campos de sentido afetivo emocional ou inconscientes relativos a partir dos quais a conduta emerge.

Assim, consideramos os sonhos como parte da natureza social que expressam

dramas humanos de maneira não linear e formal, permitindo que fenômenos até então despercebidos sejam reconhecidos e evidenciem maneiras diferenciadas de acolher o sofrimento humano.

REFERÊNCIAS

- Ambrósio, F.F, Aiello-Fernandes, R. e Aiello-Vaisberg, T.M.J. (2013). **Pesquisando sofrimentos sociais com o método psicanalítico: considerações conceituais**. In. Anais da XI JORNADA APOIAR: ADOLESCÊNCIA: IDENTIDADE E SOFRIMENTO NA CLÍNICA SOCIAL realizada em 22 de novembro de 2013 em São Paulo, SP, Brasil / organizado por Leila Salomão de La Plata Cury Tardivo e Tânia Maria José Aiello Vaisberg - São Paulo : IP/USP, 2013.
- Barreiros, Bruno Costa, & Previatti, Débora. (2019). **O sonho como uma produção social. Sociologias**, 21(51), 366-380. Epub August 26, 2019.<https://dx.doi.org/10.1590/15174522-0215131>
- Barret, D. (2015). **The committee of sleep – How artists, scientists and athletes use dreams for creative problem solving and how you can too**. New York: Random House. Kindle Edition
- Barret, D. (2020). **Pandemic dreams**. London: Oneiroi Press
- Bleger, J. (1963). **Psicología de la conducta**, Buenos Aires: Paidós, 2007
- Bleger, J. (1969). **Teoría y práctica en psicoanálisis La praxis psicoanalítica**. ISSN 1688-7247 (1969) Revista uruguaya de psicoanálisis (En línea) (XI 03-04)
- Duarte, L.; Gorgulho, V. (org) (2020). **No tremor do mundo – ensaios e entrevistas à luz da pandemia**. Rio de Janeiro: Cobogó
- Dunker, C. (2019). **Oniropolítica: alegorias da violência no Brasil contemporâneo**. [Blog]. Obtido de [https://blogdabotempo.com.br/2019/10/07/oniopolitica- alegorias-da-violencia-no-brasil-contemporaneo/](https://blogdabotempo.com.br/2019/10/07/oniropolitica- alegorias-da-violencia-no-brasil-contemporaneo/)
- Dunker, C. (2020). **Oniropolítica: pesquisadores de universidades públicas recolhem sonhos durante a pandemia**. [Blog]. Obtido de <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/coronavirus/2020/05/oniropolitica- pesquisadores-de-universidades-publicas-recolhem-sonhos-durante-a- pandemia/>
- Endo, P. C. (2020). **Tempo, trauma e os narradores de destino em Auschwitz- Birkenau**. Calibán: Revista Latino Americana de Psicanálise, 17, 102-112. Recuperado de <https://calabanrip.com/pt/tempo-trauma-e-os-narradores-do- destino-em-auschwitz-birkenau/>
- Endo, Paulo Cesar. (2016). **Sonhar o desaparecimento forçado de pessoas: impossibilidade de presença e perenidade de ausência como efeito do legado da ditadura civil-militar no Brasil**. Psicologia USP, 27(1), 8-15. <https://dx.doi.org/10.1590/0103-6564D20150012>
- Freud, S. (1900/2019). **A interpretação dos sonhos**. São Paulo: Cia das Letras
- Freud, S. **O Inconsciente** (1915/2010). São Paulo: Cia das Letras
- Greenberg, J.R e Mitchell, S.A. (1994). **As relações objetais na teoria psicanalítica**. Porto Alegre: Artes Médicas

- Herrmann, F. (2004). **Introdução à Teoria dos Campos**. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lahire, B. (2020). **The sociological interpretation of dreams**. Cambridge: Polity Press
- Laplanche, J. e Pontalis, J-B. (1967). **Vocabulário da psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1986
- Matte-Blanco, I. (1999). **Thinking, feeling, and being**. London: Routledge.
- Matte-Blanco, I. (2002). **Expressão em lógica simbólica das características do sistema Icc ou a lógica do sistema Icc**. 28 Revista FEPAL - Setembro de 2002 - Mudanças e permanências
- Mota, N., & Dunker, C. I. L. (2020). **Tem tido sonhos estranhos na quarentena?: especialistas explicam o porquê** [Depoimento a Fernanda Teixeira Ribeiro]. VivaBem. São Paulo: UOL.
- Politzer, G. (1928/2004). **Crítica dos fundamentos da psicologia**. Piracicaba: Editora UNIMEP
- Ribeiro, S. (2019). **O oráculo da noite**. São Paulo: Cia das Letras
- Riemenschneider, F. (2004) **Da histeria para além dos sonhos**. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Riemenschneider, F. (2020). **Pesquisas empíricas em educação com o uso do método psicanalítico**. in: CHAMON, M.L. & PEREIRA, T.T.C (org). (2020) Pesquisa Científica. Belo horizonte: EdUEMG
- Roudinesco, E. (1998). **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998

CAPÍTULO 2

O MITO COSMOGÔNICO DA WICCA EM STARHAWK: UMA ANÁLISE DA NARRATIVA DE CRIAÇÃO FEITA A PARTIR DO SAGRADO FEMININO

Data de submissão: 08/06/2023

Data de aceite: 03/08/2023

Lídia Maria da Costa Valle

Mestra no Programa de Pós-graduação
em Ciências da Religião pela
Universidade do Estado do Pará –
PPGCR/UEPA.
Belém – Pará
<http://lattes.cnpq.br/7723411269976310>

RESUMO: Este trabalho visa analisar o mito cosmogônico da religião wicca, presente na obra de Starhawk intitulada Dança Cósmica das Feiticeiras, o qual narra a criação do Cosmo a partir de um princípio feminino. O objetivo dessa análise é compreender como o divino feminino foi resgatado nessa narrativa contemporânea, a partir da releitura de mitos antigos em busca dos possíveis elementos femininos ditos “segregados” e “distorcidos” pelo patriarcado. A análise desse texto narrativo será realizada com base em obras de Joseph Campbell, Mircea Eliade, Rosalira Oliveira e Edward C. Whitmont. A partir dos dados analisados, pode-se constatar que o feminino foi “camuflado” ou retirado das narrativas de criação devido às questões sociais, especialmente de gênero, das épocas onde as mudanças de orientação para o divino ocorreram. Conclui-se que a atual busca

do divino feminino reflete uma mudança de mentalidade na contemporaneidade e a necessidade de novas orientações para o sagrado. De modo que, a produção de sentido através dessa narrativa muda o capital simbólico que é dado à natureza, a si mesmo e a forma como as pessoas se auto compreendem como indivíduos em interação com o sagrado.

PALAVRAS-CHAVE: Wicca, Sagrado Feminino, Cosmogonia.

THE WICCAN COSMOGENIC MYTH
IN STARHAWK: AN ANALYSIS OF
THE GENESIS NARRATIVE MADE
FROM SACRED FEMININE

ABSTRACT: This work aims to analyze the cosmogonic myth of the Wiccan religion, present in Starhawk's book entitled “The Spiral Dance: A Rebirth of the Ancient Religion of the Great Goddess”, which narrates the creation of the Cosmos from a feminine principle. This analysis intends to understand how the divine feminine was redeemed in this contemporary narrative, based on the rereading of ancient myths in search of female elements that was possibly “segregated” and “distorted” by patriarchy. The analysis of this narrative text

will be based on works of Joseph Campbell, Mircea Eliade, Rosalira Oliveira and Edward C. Whitmont. Based on the data analyzed, it can be seen that the feminine was “camouflaged” or removed from genesis narratives due to social issues, especially gender ones, happened at those times when orientation towards the divine has changed. It is concluded that the current demand for the divine feminine reflects a change of mentality in contemporary times and the need for new guidelines for the sacred. So, the sense created through this narrative changes the people symbolic concept of nature, also changes the meaning that is given to him/herself as individuals and the way people understand themselves in interaction with the divine.

KEYWORDS: Wicca, Sacred Feminine, Cosmogony.

INTRODUÇÃO

Existem várias versões de mitos de criação em diferentes vertentes da Wicca, pois o divino feminino sofreu várias transformações ao longo da própria história dessa religião. Gerald Gardner é tido como precursor dela e na tradição que criou na Inglaterra, em 1950, o feminino era contraparte do masculino, tinham tido a mesma origem e deveriam ser cultuados em igual proporção – sendo que um *coven*¹ nunca poderia ser formado sem homens ou sem mulheres. A religião wicca se expandiu, chegando aos Estados Unidos por volta da década de 60 e 70 e ao Brasil por volta de 1980 e 1990, influenciada pelo movimento da contracultura da época (BEZERRA, 2017, p. 50). Nesse processo a religião sofreu várias modificações internas com a criação de novas tradições pelas Américas, muitas vezes baseada na cultura regional (fragmentos religiosos nativos pré-cristãos desses povos) agregado à estrutura básica da wicca de Gardner.

As tradições diânicas, cuja precursora foi Zsuzsanna Budapest, e a tradição das Fadas – da qual Starhawk faz parte – são exemplos, foram desenvolvidas nos E.U.A. e ambas chegaram até o Brasil. O diferencial dessas correntes da wicca é o fato de o feminino ser tido como criador primordial, pois estas foram diretamente inspiradas pelo movimento feminista e por novos estudos arqueológicos sobre as culturas neolíticas (BEZERRA, 2017, p. 52). As narrativas destas várias tradições wiccanas, posteriormente publicadas em seus livros, fazem parte do desenvolvimento de um trabalho sacerdotal de seus participantes, como líderes de *covens* ou *elderes*² da referida tradição, e foram transmitidas oralmente.

Nota-se, contudo, pelos argumentos usados nas obras dos praticantes, que essas narrativas se desenvolveram a partir da leitura de mitos antigos e de sua reinterpretação, fortemente baseadas nas teorias acadêmicas do século passado, que afirmavam ter havido um processo de *patriarcalização*³ na religião da Antiga Europa (região mediterrânea). A ascensão do patriarcado ocorrido, segundo as teorias, através de invasões feitas por sociedades nômades, já de inclinação patriarcal bem desenvolvida, à povos de inclinação religiosa agrícola ematrilinear, onde os primeiros impuseram sua religiosidade aos povos

1 Grupo, de até 13 pessoas, formado por praticantes da religião com finalidade de culto e prática da wicca.

2 Líderes de uma tradição da wicca, formada por vários covens.

3 Teoria defendida por vários estudiosos como a arqueóloga Marija Gimbutas e a socióloga Riane Eisler.

conquistados e registraram os mitos matrilineares desses povos segundo sua crença.

Essas teorias, voltadas às narrativas míticas, foram popularizadas, principalmente, por autores como Joseph Campbell, Mircea Eliade e Marija Gimbutas, os quais afirmam que, nesse processo, a imagem da antiga Deusa paleolítica foi gradativamente suprimida e, posteriormente, nas civilizações politeístas, as divindades femininas foram perdendo seu papel de destaque em relação às divindades masculinas. Essa descaracterização do feminino alargou-se de escala de modo à, segundo esses autores, chegar a sofrer uma posterior supressão completa do caráter feminino do divino primordial.

O movimento wiccano, desde seu aparecimento na década de 50, já se constitui principalmente em resgatar esse feminino reescrito e dito *camouflado*, na tentativa de trazer a tona esse caráter do divino feminino criador, defendido por muitos estudiosos. A teoria sobre mitos de Lévi-Strauss será base para a análise de como os *mitemas femininos* – assim chamados no presente trabalho – dessas antigas narrativas são encontrados nas bases estruturais de vários mitos cosmogônicos e como estes (*mitemas*) foram reestruturados no mito de criação publicado por Starhawk, onde a Deusa cria o Deus a partir de seu reflexo (Myria) e os dois criam, juntos, o universo.

UM MITO DE CRIAÇÃO WICCANO

Eis a narrativa cosmogônica desenvolvida pela tradição das Fadas:

Solitária, majestosa, plena em si Mesma, a Deusa, Ela, cujo nome não pode ser dito, flutuava no abismo da escuridão, antes do início de todas as coisas. E quando Ela mirou o espelho curvo do espaço negro, Ela viu com a sua luz o seu reflexo radiante e apaixonou-se por ele. Ela induziu-o a se expandir devido ao seu poder e fez amor consigo mesma e chamou Ela de “Miria, a Magnifica”.

O seu êxtase irrompeu na única canção de tudo que é, foi ou será, e com a canção surgiu o movimento, ondas que jorravam para fora e se transformaram em todas as esferas e círculos dos mundos. A Deusa encheu-se de amor, que crescia, e deu à luz uma chuva de espíritos luminosos que ocuparam os mundos e tornaram-se todos os seres.

Mas, naquele grande movimento, Miria foi levada embora, e enquanto Ela saía da Deusa, tornava-se mais masculina. Primeiro, Ela tornou-se o Deus Azul, o bondoso e risonho deus do amor. Então, transformou-se no Verde, coberto de vinhas, enraizado na terra, o espírito de todas as coisas que crescem. Por fim, tornou-se o Deus da Força, o Caçador, cujo rosto é o sol vermelho mas, no entanto, escuro como a morte. Mas o desejo sempre o devolve à Deusa, de modo que ele a Ela circula eternamente, buscando retornar em amor.

Tudo começou em amor; tudo busca retornar em amor. O amor é a lei, mestre da sabedoria e o grande revelador dos mistérios. (STARHAWK, 1993, p. 33)

Essa narrativa mítica faz parte da narrativa oral da *Tradição das Fadas da Feitiçaria* a qual a wiccaniana Starhawk faz parte. Ela publicou esse texto em seu livro *Dança Cósmica das Feiticeiras* em 1989, com tradução para português e publicação no Brasil

em 1993. Nota-se que a Deusa primordial citada nesse mitotinha atributos, ao mesmo tempo, de *rainha do céu* edo meio aquático. A autora afirma que o nome Miria tem ligação etimológica com nomes de outras deidades com mesmo prefixo e significam oceano, mar e afins. Starhawk declara que esse termo tem um capital simbólico ligado à criação celeste e nascimento de outros deuses em um panorama oceânico e de sexualidade. Para os wiccanianos a Deusa criadora é o próprio oceano primordial ou as águas primordiais do espaço *vazio* (antes da criação – nesse caso, do parto – do cosmo).

A própria autora de *A Dança Cósmica das Feiticeiras* é miúça o mito em sua obra, no intuito de esclarecer ao praticante o significado da narrativa apresentada. Starhawk alega que “no princípio, a Deusa é Tudo, virgem, significando completa em si mesma” (STARHAWK, 1993, p. 39). Ela afirma no livro que apesar de ser chamada de Deusa, não existe um gênero bem definido a princípio. Não há separação, nem divisão, apenas a unidade primeira, onde ambos são um só. No entanto, a natureza da cosmogonia é destacada como processo de nascimento. Segundo a crença dessa religião, o universo foi *parido* (nasceu) e não, *feito*, ordenado ou moldado. Surge, então, a ideia de polarização, onde o princípio feminino teve que dar à luz ao masculino, para que sua metade fosse seu consorte e fertilizador, nesse processo de *separação* e criação.

Para Starhawk (1993, p. 41-42), vários estágios dessa polarização são cumpridos com significados implícitos ligados aos ciclos da natureza. Em linhas gerais o mito reflete: a criação do masculino a partir do feminino; criação a partir de um ato sexual; os vários estágios de desenvolvimento do Deus acompanham o restante da criação e da vida biológica na Terra e, por fim, o Cosmo sempre se renova no movimento de retorno do Deus ao encontro e ao ventre da Deusa. O movimento de afastamento e retorno segue eternamente, revelando o círculo das estações do ano. A existência é mantida, portanto, pela pulsação entre duas forças em perfeito equilíbrio.

Nota-se como esse mito é encarado como o gerador das estações e mudanças nos ciclos da natureza, um eco das narrativas míticas de antigas civilizações, como gregos, egípcios, romanos, germânicos, entre outros, que compõem o mesmo simbolismo, no qual a explicação para as mudanças nos ciclos da lua, do sol, das marés e da colheita eram a manifestação material de dinâmicas divinas contidas nesses mitos. O discurso wiccano se assenta na figura dos *casais sagrados*⁴ dos diversos mitos politeístas, atestada pela presença de várias deusas e deuses nessas narrativas.

AS IMAGENS DO DIVINO FEMININO CRIADOR

Trabalhos de arqueólogos e mitólogos, do século XX, têm defendido a ideia que no período paleolítico a visão da natureza era feminina. Várias estátuas de corpos femininos, com ventres, seios e vulva avantajados, foram encontradas por toda Europa e África. Sua

4 Termo émico desenvolvido na wicca referente aos casais divinos do antigo politeísmo como: Gaia e Urano, Hera e Zeus, Nut e Geb, Ísis e Osíris, Frigga e Odin, entre outros.

posição em sepulturas, entre outros usos simbólicos, fazem os pesquisadores acreditarem ainda mais na idéia de que essas estátuas, chamadas *Vênus Paleolíticas*, não eram apenas uma criação artística erótica ou prática descompromissada, mas sim podem mostrar indícios de que a primeira representação de divindade criadora, muito provavelmente teria sido feminina – de uma Deusa mãe de tudo.

Algumas dessas imagens datam de 30.000 anos atrás. Tradicionalmente vistas como ligadas a algum culto antigo de fertilidade, elas foram reinterpretadas por Marija Gimbutas como representações dos poderes do mundo geradores da vida, precursoras muito antigas da Grande-Mãe que ainda será reverenciada em épocas históricas. (OLIVEIRA, 2005, p. 3)

Cientistas como Eliade e Campbell publicaram em suas obras que a Terra gerava o alimento consumido pelo ser humano como uma grande mãe generosa parindo seus filhos, logo a comparação espiritual da fertilidade do corpo da mulher com a fertilidade da terra foi à conexão mais imediata desses primeiros povos humanos. Nas palavras de Joseph Campbell:

Bem, isso estava associado, primordialmente, à agricultura e às sociedades agrárias. Tinha a ver com a terra. A mulher dá à luz, assim como da terra se originam as plantas. A mãe alimenta, como o fazem as plantas. Assim, a magia da mãe e a magia da terra são a mesma coisa. (CAMPBELL, 1990, p. 177)

Essa associação intensificou-se no período Neolítico, conhecido pela *revolução da agricultura*, como afirma Rosalira Oliveira, “o Neolítico é considerado um momento de grande prestígio do feminino, fato atestado pelo impressionante número de esculturas, gravuras e outras imagens representando imponentes personagens femininos, cujo poder e natureza divina se afirmam nitidamente” (OLIVEIRA, 2005, p. 03).

As publicações desse período que discorriam sobre essa *religião da Antiga Europa* – como ficou conhecida – de um culto a terra e ao sagrado feminino, principalmente na região do mediterrâneo e do Egeu, alegavam que esses povos agrários tinham narrativas mitológicas de tendência feminina, pois conheciam a fertilidade da terra e cultuavam seus ciclos. Como explica Joseph Campbell (2015, p. 33-42), a manifestação mais simples da Deusa nas primeiras tradições agrárias do neolítico é como Mãe-Terra. Nas zonas tropicais e equatoriais, de bastante fertilidade da natureza, o divino feminino era tido com mais evidência. Os povos nômades, por outro lado, tinham inclinações mais masculinas em seus mitos e cultos, pois a garantia da sobrevivência estava mais associada ao papel do homem no povoado, com o pastoreio e caça de animais maiores. Porém, mesmo no período anterior a revolução da agricultura, quando os grupos humanos eram mais caçadores e coletores - paleolítico, a ligação do feminino com a natureza era presente, atestado pela datação de estátuas das Vênus já encontradas em 25.000 a.C. O homem trazia a caça para o povoado, mas a mulher era a ponte espiritual entre o animal e o caçador. Ela fazia o *contrato* com a caça e a fazia se aproximar, permitindo que o homem a matasse.

Joseph Campbell (2015) explica, através de imagens rupestres encontradas, a significação de rituais de caçadores aos quais as mulheres participam:

Na arte rupestre do norte da África, encontramos uma figura muito marcante de uma mulher exatamente na mesma posição relatada no rito dos pigmeus, com um cordão umbilical que sai de seu corpo e a conecta ao umbigo de um guerreiro armado com arco e flecha e atirando num avestruz. Em outras palavras, é o poder dela que o está apoiando, o poder da Mãe Natureza [...] (ibid, p. 35)

O poder natural vinculado a ela, ou seja, de gerir vida do seu ventre, a ligava ao da própria Mãe natureza e lhe fazia ter o atributo de mediadora entre a vida e a morte. Para os povos desse período, tudo que morre renasce pelo ventre da Mãe-Terra, assim o seria em relação ao poder feminino. Portanto, segundo Campbell, como guardiã da vida espiritual dos seres, a mulher simbolizava a promessa de renascimento da caça que se dava ao abate devido seu chamado (ibid, p. 44).

Mircea Eliade, em *Sagrado e Profano*, destina um capítulo da obra para explicitar os símbolos e significados do feminino divino, na relação direta entre a sacralidade da Terra, da lua, das águas e da mulher e seus ciclos, presente no que ele chama de *religiões primitivas*. Eliade (1992) analisou essas religiões primitivas que ele afirmou terem uma Terra-Mater como divindade. “É a Terra-Mater ou a Tellus Mater bem conhecida das religiões mediterrânicas, que dá nascimento a todos os seres” (ELIADE, 1992, p. 148). O historiador das religiões definiu como religiões autóctones, as quais as pessoas sentem-se pertencentes ao lugar, que liga a ideia de Raça ao solo que se vive e, nesse simbolismo, a Mãe-telúrica seria a divindade principal.

Uma linha evolutiva foi traçada por esses autores, na qual cada civilização, posteriormente, de diversas faixas do continente europeu e de outros continentes, foi desenvolvendo o culto à seu panteão. Vários Deuses e seus mitos explicavam as transformações da natureza, como as estações, as colheitas e muitos outros fenômenos naturais, com imagens femininas e masculinas representando o cerne das transformações sazonais, o crescimento das plantas e dos animais. Assim como criação de uma nova vida humana ocorria pelo ato sexual entre homem e mulher, a imagem de muitas deusas e deuses era cultuada como casais sagrados geradores de outros Deuses e de partes do cosmos.

Contudo houve, ao longo da história, o que Joseph Campbell denomina *difamação mitológica*, que deram origem aos mitos tardios, que segundo o autor se deu principalmente pela invasão indo-europeia por volta de 3500 a. C (2015, p. 76) e pela entrada dos acádios e outras tribos semitas pelo sul da Mesopotâmia (ibid, p. 91). Campbell se apóia nos estudos dos arqueólogos Arthur Evans, que escavou o palácio de Cnossos na ilha de Creta, e Marija Gimbutas que demarcou “o influxo dos indo-europeus vindos do norte e chegando às sociedades agrícolas do Neolítico, chamadas por ela de Europa Antiga” (ibid, p. 91).

Os mitos tardios, segundo ele, são versões das mitologias mais ancestrais, transformadas por esses povos invasores no período das guerras, as quais tinham a supervalorização do guerreiro e das forças masculinas, tendo a imagem de seus deuses masculinos em destaque e como criadores maiores do cosmo. Depois das invasões a imagem das deusas, ainda um vestígio mitológico da antiga Deusa paleolítica, foi enfraquecida perante aos novos criadores.

Para Campbell (1990), analisar as dinâmicas das narrativas míticas é um registro de uma época histórica. Dessa forma, ele defende que várias narrativas onde se encontra um deus solar civilizador, que assassina alguma criatura mítica lunar e terrena no ato da criação, simboliza a invasão dos povos patriarcas e a inversão do simbolismo da Deusa. Marduk é um exemplo, um deus solar que destrói o dragão Tiamat, que representa o caos da criação, tida anteriormente, segundo o mitólogo, como a imagem de uma Deusa primordial. Na versão tardia, Marduk cria o universo a partir dos pedaços do corpo de Tiamat, no momento em que ele a parte ao meio. Ele é tido, nesse momento, como *criador* (organizador/civilizador), porém o universo é formado pelo corpo da Deusa, restando uma herança do simbolismo antigo. Na perspectiva de Campbell:

Pois bem, nas velhas mitologias da Deusa, a deusa mãe, ela própria, já é o universo, de modo que a grande proeza criativa de Marduk se constituiu num ato de suprema revogação. Ele não tinha necessidade de cortá-la em pedaços, nem de construir o universo a partir dela, porque ela já era o universo. Mas o mito de orientação masculina se impõe, e *ele* se torna, aparentemente, o criador. (CAMPBELL, 1990, p. 180)

Esse mito de Marduk e Tiamat simboliza, também, na abordagem de Rosalira Oliveira (2005), a derrota da criação selvagem representada por uma Deusa para uma nova criação a partir de um Deus civilizador. Esse padrão ainda se encontra na luta de Apolo com a serpente Píton entre os gregos; de Javé contra o Leviatã entre os hebreus, de Zeus contra Tifon e Rá com Apep, nas palavras de Rosalira:

Zeus era o inimigo do caos, o herói que defende os deuses contra a revolta selvagem identificada com as mulheres. Com sua vitória sobre Tifon ele assegurou o predomínio dos deuses patriarcas do Olimpo sobre a prole da Grande Deusa-Mãe, os primitivos Titãs. (OLIVEIRA, 2005, p. 6)

Outro exemplo de mudanças mitológicas que refletiram uma mudança social foi a inserção de Deuses pela invasão indo-européia aos territórios gregos, como a figura do próprio Zeus. Segundo Jamake Highwater (1992, p. 36) e Rosalira Oliveira (2005, p. 2), o Deus do trovão foi trazido pelos iônios, acádicos e os dórios, reestruturando os mitos dos povos da antiga Grécia (antes de 2.500 a.C), fundindo as narrativas e colocando as deusas gregas em segundo plano. Pois os invasores “trouxeram consigo uma nova ordem social dominada pelos homens e por deuses masculinos que se reflete no panorama mitológico e religioso” (ibid, p. 5).

Segundo esses autores, Zeus foi incorporado como consorte de várias outras

deusas, de modo a se tornar pai de vários deuses da geração seguinte e, posteriormente, se transformou no Deus dos deuses, *tomando* quase todo o mérito da criação pra si. Essas análises alegam que nas versões mais antigas do mediterrâneo, Hera e a outras futuras consortes de Zeus deram à luz a seus filhos através da *paternogênese*⁵, que se trata da crença de que uma divindade feminina poderia ter filhos apenas pelo seu poder, sem a presença de um fertilizador masculino.

As versões da mitologia grega, que se tem acesso até hoje, mostram como a vontade de Zeus, após sua inserção no panteão, virou determinante em quase todos os outros fragmentos mitológicos que envolvam a ação/criação de outras divindades. Porém a convivência com as deusas do povo invadido não se deu de forma pacífica. A mitologia reflete, para Rosalira (2005), muito provavelmente, uma realidade histórica, que afirma:

O tema da revolta das mulheres é recorrente nesta mitologia. Seja na representação das deusas, onde aparece, por exemplo, nas atitudes vingativas de Hera – uma Grande Mãe reduzida ao papel de consorte do Deus; na recusa de Deméter – a Senhora dos Grãos – de permitir que a Terra produza até que sua filha lhe seja devolvida ou, ainda, no total desrespeito de Afrodite – a Deusa asiática da fertilidade – às convenções do casamento patriarcal (ibid, p. 6-7).

Essa fusão/deturpação, nas palavras de Jamake Highwater (1992), *uma conspiração mitológica*, teve continuidade até o apogeu das religiões monoteístas, ou seja, até haver uma total supressão dessas divindades femininas e o culto a um único Deus masculino criador. Contudo, o próprio Jeová dos cristãos era primordialmente um deus de guerra, cultuado em meio a um panteão repleto de deuses do povo hebreu mais *primitivo* e tinha uma consorte: a Deusa Asherah que, segundo Rosalira (2005), foi posteriormente camuflada na imagem Sheknah. Ela afirma:

[...] em Canaã era conhecida como Asherah ou Ishtar. Ainda que fosse evocada por diferentes nomes, em todos os lugares representava o princípio criador e simbolizava a unidade essencial de toda a vida na Terra. Seu culto foi destruído e, paulatinamente, substituído. Primeiro pelos deuses guerreiros e depois pelo monopólio de um Deus único. (ibid, p. 2)

Angélica Thomaz (2018) desenvolveu um trabalho sobre a deusa Asherah, onde confirma que Israel nem sempre foi monoteísta e antes do século IX a. C. havia um panteão israelita de vários Deuses, inclusive com deidades femininas. Afirma que Deusas como Inana, Ishtar, Anate, Asherah ainda possuíam culto mesmo no período de desenvolvimento do monoteísmo javista, “sendo a própria Asherah consorte de Javé” (THOMAZ, 2018, p. 60). Segundo essa pesquisadora, as características de fertilidade, maternidade e de controle dos meios naturais, dessas Deusas, foram gradativamente incorporadas à Javé, que se tornou o único Deus assexuado. Esse processo trouxe grandes impactos para a

5 Segundo as teorias apontadas neste trabalho, a *paternogênese* é, muito provavelmente, uma herança da visão paleolítica de mãe criadora, pelos indícios das estátuas das Vénus, momento em que o papel do homem como germinador de uma mulher era desconhecido.

mentalidade religiosa e social do Ocidente, como a dessacralização da sexualidade e do corpo feminino.

Eliade ainda acrescenta que “a sacralidade da mulher depende da sacralidade da Terra” (ELIADE, 1992, p. 153) e o modelo cósmico para a fertilidade feminina é a Mãe Universal. Desse modo, entende-se que em uma sociedade onde a Terra deixa de ser divina, passa a ser apenas um recurso natural a ser explorado e as divindades telúricas são desacreditadas, ou seja, apenas os Deuses celestes são dignos de culto, a mulher inevitavelmente perde sua valorização social. Essas teorias acadêmicas já foram alvos de bastantes críticas posteriormente, todavia, eles foram matéria prima para as narrativas míticas da bruxaria moderna, em especial da religião wicca.

BUSCA DOS *MITEMAS FEMININOS* NO NEOPAGANISMO

Para Claude Lévi-Strauss (1985), a narrativa mítica de veria ser compreendido como algo que está na linguagem, mas também está para além dela. Antes de ser a tentativa de explicação de fenômenos da natureza, a divinização de personagens históricas, legitimação de papéis sociais ou a representação de sentimentos recalcados, para o antropólogo francês, o mito deveria ser compreendido na sua base constitutiva, pois ele é *língua* e *palavra*, no sentido que a língua tem caráter reversível e a palavra é irreversível, ou seja, um sistema temporal com estruturas permanentes.

Para Lévi-Strauss, a mitologia poderia ser analisada tanto pelo viés *histórico* e *não-histórico*, todavia, sua estrutura tinha um “terceiro nível, o mesmo caráter de objeto absoluto” (STRAUSS, 1985, p. 241). Essa terceira faceta da linguagem mítica, o francês chamou de *mitema*, a unidade constitutiva e estrutural básica de um mito. Ele afirmou que diferente de um fonema, morfema, ou semantemas, os *mitemas* “se situam em um nível mais elevado”, pois “cada grande unidade constitutiva tem a natureza de uma *relação*” (ibid, p. 243). Essas relações são permanentes e refletem a formação da cultura humana, como um inconsciente coletivo, ou seja, um caminho cognitivo comum de formação e dinâmica cultural.

Os *mitemas* são como temas fundamentais que se repetem e se manifestam por trás do mesmo feixe de relações. No caso dos *mitemas femininos*, estes foram definidos na contemporaneidade a partir das teorias acadêmicas debatidas no item anterior. São eles, principalmente: a Mãe-terra, a imagem de uma Deusa celeste (ou consorte) ligada às águas da criação (oceano ou caos primordial), símbolos lunares, de vegetação, plantio/colheita (fertilidade), serpentes ou dragões (animais lunares), símbolos sexuais, entre outros. Esses temas fundamentais são encontrados em quase todas as narrativas das antigas civilizações politeístas. As narrativas neopagãs, como da wicca, se apropriaram das teorias acadêmicas que discutem esse feixe de relações e pode constituir seu mito cosmogônico próprio e atual, como no caso da narrativa apresentada na obra de Starhawk.

Nessa religião, o primeiro impulso criador é uterino e os *mitemas femininos* que atestam isso são: a narrativa grega em que Gaia criou/pariu Urano; Neit era mãe de Rá, mesmo tido como Deus solar criador do Egito, na versão de Heliópolis, se encontram citações de sua mãe primordial Neit; o mar primordial Nunde de onde os outros Deuses egípcios nasceram; a flor de lótus de onde nasce o Deus egípcio Sol (versão de Hermópolis)⁶; dentre muitos outros exemplos, são encontrados os *mitemas femininos* de criação (mãe-terra, águas (oceano), flor (vegetação), animais silvestres, etc.).

Apesar de o termo Nun, usado no mito egípcio de Hermópolis, ser referido, na maior parte da literatura, apenas como um oceano de onde nasceu Atum, o primeiro Deus egípcio da criação, as adaptações contemporâneas, desenvolvidas pelos adeptos, afirmam que a imagem da Deusa está presente, mesmo sem referência direta a Ela. Pode-se deduzir que a presença do *mitema feminino*, que se refere às águas primordiais da criação como um princípio uterino, já permitiu que a wicca fizesse a relação imediata de Nun com a Deusa criadora. Nas palavras de Laurie Cabot, adepta da bruxaria moderna e escritora norte-americana, “um mito sumério explica como a Deusa do Mar, Nammu, chamada “mãe, a ancestral”, deu à luz aos deuses” (CABOT, 1992, p. 24-25). Nessa perspectiva, Nun seria, então, o mesmo radical lingüístico que significava Mãe, assim como Nammu (correspondente a Tiamat babilônica), que expressa às águas férteis de onde surge a vida. Desse modo, o oceano egípcio Nun seria o mesmo *mitema* referente à Deusa sumeriana também ligada ao mar e a criação.

Segundo discursos dos pagãos contemporâneos, apoiados nos teóricos já citados, Marija Gimbutas, Joseph Campbell, Mircea Eliade, entre outros, essa presença constante de um elemento aquático (uterino) ou da Terra (também uterino) no ato da criação, se configura por uma herança da imagem da Deusa criadora do período paleolítico. E assentados, também, no discurso de que na maioria das narrativas míticas, não tardias, o princípio gerador era feminino ou um casal sagrado. O interessante é notar que a própria bruxa moderna Laurie Cabot faz várias citações de Eliade e Campbell em seu livro *O Poder da Bruxa*, corroborando ainda mais para a presente análise a qual afirma que o mito da wicca tem sua origem nos próprios discursos acadêmicos do século XX.

No mito da wicca transcrito acima, a imagem da Grande Mãe foi relatada como constituída – ou fazendo parte – de um oceano primordial, no qual, do seu movimento de polarização, o masculino emerge de suas águas. O Deus é tido, em grande parte das tradições wiccanas, como o Sol, irmão da Lua, filho /consorte da Deusa e fertilizador da vida na Terra, da mesma forma como os vários *mitemas* citados acima, nas quais o oceano primordial feminino (ou uma mãe Terra) dá origem a um Deus sol ou celeste (Rá, Ptah, Urano, etc.).

Na narrativa publicada por Starhawk, a primeira versão do Deus, que surge da

6 Essas versões dos mitos egípcios foram retiradas da obra “As fabulosas histórias dos deuses do Egito” de Dominique Joly e Raphael Gauthey da Companhia Editora Nacional.

mASCULINIZAÇÃO de Miria, é o deus Azul, compatível com o simbolismo celeste. As faces de Green-man, o deus verde, e de Cernunnos, o deus cornífero caçador, estão associadas à natureza terrestre, ou seja, ao crescimento dos grãos da colheita e da vida animal selvagem, respectivamente, dentre outras associações com a própria vida humana. Ele assume, nesse estágio, como relata Starhawk (1993), o título de rei dos animais, da vida verde e selvagem. O seu movimento de retorno, como dramatizado na narrativa, ao corpo da Deusa, que é o oceano primordial, mas também, a própria Mãe-terra, é a representação da colheita, do ceifamento e do plantio dos grãos, que voltam a terra e brotam novamente (morte e renascimento). É possível avaliar, dessa forma, os inúmeros *mitemas* de colheita, e sexuais e de fertilidade, presentes em vários mitos ancestrais, que foram incorporadas nessa narrativa wiccana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar que atualmente foi desenvolvida uma nova *genealogia mítica* êmica, dentro da wicca, na qual as antigas imagens das *Vénus Paleolíticas* foram tidas como as Deusas primordiais que deram origem a todos os panteões politeístas posteriores. As narrativas míticas estão sendo sempre criadas e renovadas nas sociedades atuais, pois elas refletem a necessidade humana de buscar explicações e representações para as situações que vivencia. Principalmente a necessidade de uma nova orientação para o sagrado com maior representatividade dos símbolos femininos nos mitos fundantes das religiões se faz presente em uma sociedade marcada por voz e representatividade de diversos grupos sociais.

Apesar da primazia dada a Deusa como primeira centelha de vida no mito wiccano, o princípio masculino e feminino na criação são mantidos e reverenciados em vários cultos pagãos contemporâneos. Todavia, para os wiccanos, foi importante entender essa historicidade de invasões e fusões culturais para ressignificar o simbolismo dessas grandes mães primordiais (como Tiamat, Gaia, Nun, Danu, Neit, entre outras) que foram tidas como forças ameaçadoras por muitos milênios. O discurso historiográfico, as análises mitológicas e estudos diversos trazem um horizonte de confiabilidade e veracidade às narrativas desenvolvidas na bruxaria moderna. Os praticantes dessa religião tentam reestruturar um culto às figuras femininas encontradas na Antiga Europa, atribuindo a seus consortes masculinos, o papel de fertilizadores e cooperadores na criação e não mais como heróis e civilizadores que deviam derrotar algum tipo de força *maléfica* anterior.

Reinterpretando, na wicca, o papel de todas essas gerações de Deuses e os redelineando como partes do corpo da Deusa e seu Consorte. Essa atitude traz, segundo os adeptos da religião wicca, uma nova valorização da vida, da natureza, do corpo humano, dos seus processos biológicos, forças criativas sexuais, dos instintos diversos, entre outros. Pois, segundo o discurso destes, essa postura ressignifica a vida na terra, não mais como

um lugar de sofrimento e do qual se deva escapar, mas sim como uma dádiva, repleta de processos sagrados em seus ciclos. Nas palavras da própria Starhawk, a terra é um lugar que, apesar dos problemas que possa mostrar na vida social, causa uma sensação de *maravilhamento* e encantamento. Nesse processo, o papel da mulher é altamente valorizado, junto ao do homem, como representantes das forças criativas do universo. Encarnam ambos, forças sagradas em seus próprios corpos, bem como sua comunhão com todo meio natural circundante.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Karina Oliveira. *Wicca no Brasil. Magia, Adesão e Permanência*. São Paulo: Fonte Editorial, 2017.
- CABOT, Laurie. *O poder da bruxa: a terra, a lua e o caminho mágico feminino*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- CAMPBELL, Joseph. A dádiva da Deusa. In: CAMPBELL, Joseph. *O poder no mito*. São Paulo: Palas Athena, 1990.
- CAMPBELL, Joseph. *Deusas: os mistérios do divino feminino*. Tradução Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2015.
- ELIADE, Mircea. A SACRALIDADE DA NATUREZA E A RELIGIÃO CÓSMICA. In: ELIADE, Mircea. *Sagrado e o profano. A essência das religiões*. Tradução Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- HIGWATER, Jamake. *Mito e Sexualidade*. Tradução João Alves dos Santos. São Paulo: Saraiva, 1992.
- OLIVEIRA, Rosalira. Em nome da Mãe: o arquétipo da Deusa e sua manifestação nos dias atuais. In: *Revista Ártemis*, Paraíba, vol. 3, dez, p. 1-16, 2005.
- STARHAWK. *A dança cósmica das feiticeiras: guia de rituais a Grande Deusa*. Tradução Ann Mary Figueira Perpétuo, Rio de Janeiro: Record: Nova Era, 1993.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. A estrutura dos mitos. In: LÉVI-STRAUSS, Claude. *A antropologia estrutural*. 2ª edição. Tradução Chaim Samuel Katz e Eginardo Pires. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1985.
- THOMAZ, Angélica Tostes. ASHERAH, A AUSÊNCIA ERÓTICA DE DEUS. In: *Revista Mandrágora*, São Paulo, v.24, n. 1, p. 59-76, 2018.

CAPÍTULO 3

AS MULHERES NA SAGA DO GRAAL: UMA INTERPRETAÇÃO DE NARRATIVAS MÍTICAS DO SAGRADO FEMININO

Data de submissão: 08/06/2023

Data de aceite: 03/08/2023

Denise Santos de Figueiredo Vale

Mestra no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade do Estado do Pará – PPGCR/UEPA.

Belém – Pará

<http://lattes.cnpq.br/3905552367443657>

Lídia Maria da Costa Valle

Mestra no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade do Estado do Pará – PPGCR/UEPA.

Belém - Pará

<http://lattes.cnpq.br/7723411269976310>

Willa da Silva dos Prazeres

Mestra no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade do Estado do Pará – PPGCR/UEPA.

Belém - Pará

<http://lattes.cnpq.br/2944521998820955>

RESUMO: A saga arturiana possui muitas versões e elementos pré-cristãos e cristãos podem ser observados na mesma. O Graal pode ter sido no passado uma referência ao antigo caldeirão druídico, porém, segundo alguns simbologistas, foi gradativamente sendo incorporado – até ser definitivamente transformado – ao cálice que portou o sangue de Cristo vertido pelo seu ferimento

no momento da crucificação. Este trabalho tem por objetivo desenvolver um panorama do simbolismo das personagens femininas presente nas antigas narrativas do Graal na saga arturiana e compreender como esse cálice sagrado, além da versão cristã, pode ter representações em antigos mitos e lendas de alguns povos celtas (das regiões da atual Inglaterra, Irlanda, Escócia, País de Gales, etc.) ligados ao divino feminino. Esse estudo será desenvolvido através de uma análise mitológica, pelas teorias de Joseph Campbell; pela interpretação do sagrado feminino desses mitos célticos feita pela psicanálise junguiana de Edward Whitmont; pelo estudo de mitologias comparadas e de literaturas correlatas. Percebe-se que a representação e importância das mulheres na saga ficam mais próximas da tradição celta, pois são as sacerdotisas, as portadoras e guardiãs dos mistérios do Graal. Elas são parte crucial dentro da saga, pois testam os heróis para verificar quem pode servir ao Graal, quem é digno dele, além delas terem paralelos com antigas Deusas célticas. Esse estudo pode corroborar com a interpretação de antigas culturas pré-cristãs e o possível papel da mulher nelas, bem como entender como esse discurso tem sido reestruturado na

contemporaneidade com fins de valorização do papel sacerdotal feminino.

PALAVRAS-CHAVE: mulheres, saga, grail, mistérios, deusas.

WOMEN IN THE GRAIL SAGA: AN INTERPRETATION OF MYTHICAL NARRATIVES OF THE SACRED FEMININE

ABSTRACT: The Arthurian saga has many versions and pre-Christian and Christian elements can be observed in it. The Grail may have in the past been a reference to the old Druid cauldron, but according to some symbologists it was gradually being incorporated – until finally being transformed – into the chalice that carried the blood of Christ shed by its wound at the time of the crucifixion. This work aims to develop a panorama of the female characters symbolism present in the ancient Grail narratives in the Arthurian saga and to understand how this sacred chalice, besides the Christian version, can have representations in ancient myths and legends of some Celtic people (from regions of current England, Ireland, Scotland, Wales, etc.) linked to the divine feminine. This study will be developed through a mythological analysis, by the theories of Joseph Campbell; by the interpretation of the sacred feminine of these Celtic myths made by the Jungian psychoanalysis of Edward Whitmont; by the study of comparative mythologies and related literatures. It is perceived that the representation and importance of women in the saga are closer to the Celtic tradition, for they are the priestesses, the bearers and guardians of the mysteries of the Grail. They are a crucial part of the saga, as they test the heroes to see who can serve the Grail, who is worthy of it, and they also have parallels with ancient Celtic goddesses. This study can corroborate with the interpretation of ancient pre-Christian cultures and the possible role of women in them, as well as understand how this discourse has been restructured in the contemporary times for the purpose of valuing the female priestly role.

KEYWORDS: women, saga, grail, mysteries, goddesses.

1 | INTRODUÇÃO

A saga Arturiana tem inúmeras versões e, dentre elas, a maioria que encontramos hoje se encontra cristianizada, mas nem sempre foi assim, pois a saga possui relatos anteriores ao advento ou fortalecimento do cristianismo no Ocidente. No passado os elementos celtas ou pagãos, inclusive com influências da mitologia greco-romana, ainda eram muito difundidos. Sendo assim, em uma das versões cristianizadas o Graal aparece numa festa de Pentecostes para Artur e seus cavaleiros da Távola Redonda (WHITMONT, 1991), aqui Camelot, com toda a sua ideia civilizatória, depois o Graal viria como um símbolo de unificação, entre todos os envolvidos na saga, sejam homens ou mulheres. E este elemento unificador ajudaria a expandir a paz e a harmonia para todos os outros que não conheciam Artur ou Camelot.

Mas para isto ocorrer, os cavaleiros seriam submetidos a duras provas e entre eles estavam Lancelot, Galahad, Gawainw, Bors, Parsifal etc. Muito conhecidos e cantados ou contados por gerações e gerações desde o início da Idade Média.

E as mulheres na saga do Graal, onde estão? Qual o papel que desempenham? Por vezes, pode parecer que só os heróis tiveram um papel preponderante na grande busca. No entanto, muitos estudiosos, entre eles Edward Withmont, afirmam que o santo Graal está vinculado ao princípio feminino e várias de suas propriedades se relacionam com a fertilidade: “Segundo a tradição medieval, vaso, Graal e útero, assim como *lapis* (pedra), eram imagens sinônimas da Virgem Maria, mãe de Deus”. (WHITMONT, 1991, p.175)

Por vezes o Graal é transportado por damas e donzelas sobrenaturais ou muito especiais, ou em outros casos, são elas que vão guiando o **herói escolhido** até a conquista do mesmo. Aqui se percebe que a tradição do Graal é de origem mais antiga que a tradição cristã, pois o protagonismo dado à mulher remete às tradições celtas milenares, onde a mulher tinha papéis e funções preponderantes dentro da sociedade.

Há teorias que possa vir de uma possível época matrifocal¹ e pode-se apreciar que os “mistérios” são totalmente diferentes dos rituais cristãos. O interessante é que os grandes preceptores de Artur, o grande rei, são uma maga (Morgana) e um mago (Merlim), ou seja, quem ajuda Artur a se tornar um nobre rei e zela pelos princípios de Camelot são Morgana e Merlim. A saga do Graal tem muitas personagens femininas importantes, todavia optou-se neste artigo fazer a análise de cinco personagens muito importantes nas narrativas: Morgana, Guinevere, Viviane, Nimue e Ragnel. A partir destas personagens, inclusive, buscar um pouco da essência do feminino ou dos mistérios da Deusa-mãe ou Mãe-terra tão difundidos entre os celtas e observáveis nas entrelinhas da saga.

1. Morgana

A fada Morgana ou Morgana das fadas é uma personagem por vezes ambígua e misteriosa na saga arturiana. Sua representação oscila entre o divino e o diabólico. É filha da rainha Igrayne e do Duque de Cornwalles, sendo assim meia irmã de Artur. Um dos possíveis significados ao nome Morgana é **nascida do mar**, por isso, por vezes ela foi associada à ilha de Avalon, onde suposamente foi iniciada nos Mistérios da magia druídica, que também envolvia a comunhão com o sagrado feminino (ou nos Mistérios da Deusa, segundo a literatura de Marion Zimmer Bradley) e era uma das principais sacerdotisas. Geoffrey de Monmouth (1973) descreve Morgana da seguinte forma em sua obra *Vita Merlini*:

A que primeira entre elas está mais versada na arte de curar e supera suas irmãs pela beleza de sua pessoa. Seu nome é Morgana, e tem aprendido que propriedades úteis possuem todas as ervas, de modo que pode curar corpos enfermos. Também conhece uma arte pela qual se pode mudar de forma, e percorrer o ar com asas novas como Dédalo. (MONMOUTH, 1925, p.26)

Mesmo com o advento do cristianismo esta provável sacerdotisa de Avalon tem papel

1 Teoria defendida por alguns estudiosos como a arqueóloga Marija Gimbutas, a historiadora Riane Eisler e a pesquisadora brasileira Rosalira Oliveira, que se trata de uma sociedade onde a linhagem e descendência paterna não são colocadas em total evidência e as mulheres gozam de certos privilégios mágico-religiosos, direito a terras e importância social.

preponderante na saga. Mas já nas versões cristãs não surge mais como a sacerdotisa dos Mistérios, ela aparece enfim como uma abominável bruxa. Certo é que o cristianismo tratou de demonizar as mulheres. Parece que para a concepção cristã o feminino só tem duas formas possíveis de representação, ou a Eva pecadora e banida do paraíso ou a Virgem Maria pura e casta. As mulheres da saga arturiana por vezes são relacionadas à Eva, isto ocorre com Morgana. Vista por muitos como uma bruxa terrível. Nem sempre ela foi associada ao mal, no período pré-cristão Morgana foi associada à deusa irlandesa Morrighan (regente do inverno e da guerra). Já na obra supracitada *Vita Merlini*, ela aparece como Rainha de Avalon, e é uma espécie de fada madrinha encarregada de dar cuidados a Artur em sua primeira infância.

Numa chave mais simbólica, Morgana aparece como a provocadora ou aquela que submete os cavaleiros a diversas provas para testá-los e verificar quem pode ser iniciado nos Mistérios da Deusa (desse divino feminino, por vezes esquecido) em Avalon. Em algumas versões ela assume a forma de Ragnel (lenda céltica/britânica), bela donzela vítima de um feitiço de fealdade, ao qual, na noite de núpcias, será desfeito no momento em que Sir Gawain lhe concede a soberania. Segundo Edward Whitmont:

O herói buscador é ansiosamente aguardado, pois ele é que irá desfazer o encantamento, resgatar o estado de graça, fazer as águas fluírem, curar o Rei e ajudá-lo a morrer e, dessa forma, alcançar para si a condição real. O herói deve conquistar tudo isso fazendo a pergunta mágica, que, em várias versões, aparece como 'A quem se serve através do Graal?' ou 'Qual o sentido disto?' ou 'O que te deixa doente?' (WHITMONT, 1991, p.175)

A resposta seria, para esse psicanalista, que a atual sociedade ainda não permite a libertação da natureza Yin (energia feminina segundo os chineses) desvalorizada e reprimida. É sobre isso que também fala o mito do Graal. Na perspectiva de Whitmont, a Deusa precisa ser novamente valorizada e assim a terra voltará a ser fértil e a humanidade reencontrará um ponto de unidade perdido. Para ele, não é à toa que hoje vigora a violência e a残酷.

Sir Gawain será o campeão da deusa, iniciado nos Mistérios do Feminino: "Gawain também é chamado de Fonte de Maio, o 'do cabelo brilhante', 'aquele que recebeu a juventude eterna' (em *diukrone*). Em seu escudo, apresenta o pentagrama, o nó infinito, o emblema de Vênus Ishtar. É tanto o herói solar irlandês como o deus do ano novo, que cura e renova o velho deus, protetor do caldeirão". (WHITMONT, 1991, p.187)

Ele adquiriu esta condição depois de haver permitido a dona Ragnell, tomar a decisão sobre sua vida, ele lhe concedeu a soberania e a possibilidade de ser ela mesma, ter suas próprias escolhas. Dando essa soberania a donzela, ele passa a ter papel de legítimo herói que cultua e respeita o sagrado feminino.

Assim como a deusa Morrighan, Morgana tem características selvagens e obscuras que representam os poderosos atributos terrenos do inverno e a guerra em seu aspecto

mais destrutivo. Como deusa da guerra é sedutora e perversa. Isto se manifestava nela quando se sentia traída. Em várias tradições míticas aparece a ideia do feminino irado ou traído como no mito hindu em que Vishnu e Garuda se negam a prestar homenagens a grande Deusa e são petrificados por esta, inclusive os outros Deuses que tentam salvá-los também. Só quando Shiva, o consorte da Deusa, os leva até ela para prestar as devidas homenagens é que todos saem de seu estado de rigidez absoluta. (WHITMONT, 1991, p. 190)

Morgana possuía também consideráveis dons proféticos. Era por vezes encantadora, sobretudo para os cavaleiros. Podia ser uma excelente e poderosa amiga, mas também uma inimiga terrível e desapiedada caso quisesse. Dessa maneira, numa interpretação do simbolismo *junguiano*, esta personagem representaria esta *anima* feminina que pode ser por vezes obscura e irada ou dócil e harmonizadora. Lograr um ponto de equilíbrio é o que gera a cura e esta é a maior arte desenvolvida por Morgan Le Fay. Ela poderia representar então um caminho de equilíbrio na busca pelo sagrado feminino perdido na sociedade.

2. Guinevere

A desertificação da terra (terra estéril) tem relação com o ferimento do rei. Sua redenção volta a trazer vida à terra. Por isso a busca pelo Graal como elemento de redenção: “Na festa de Pentecostes, o Graal apareceu-lhes num raio de sol. Juraram ir a sua busca. Cada um tomou um caminho diferente e submeteu-se a provas de iniciação”. (WHITMONT, 1991, p. 174)

A causa da ferida incurável do rei possui várias versões, numa delas este mal acomete Artur depois dele ter sido traído por sua bela e amada esposa. Em outras lendas célticas, o ferimento de um cavaleiro pode ser causado pelo fato dele ter desrespeitado alguma donzela encantada. Em linhas gerais, a redenção do Graal – redimir-se com o feminino – curaria a ferida e traria florescimento à terra.

Guinevere é associada à própria vida, vitalidade e também seria a própria *anima* da corte. Ela é filha de Sir Leondegrance e destinada a reinar em Camelot como esposa de Artur. Por vezes, conhecida como “noiva florida”, desta forma poderíamos associá-la com a deusa celta Ainé, senhora da fertilidade, do amor e da primavera. Patrona da colheita e protetora do gado. Lembra a deusa Perséfone que é raptada por Hades e só quando volta à superfície para ficar com sua mãe Deméter é que se manifesta a primavera.

Como **noiva florida** é raptada e resgatada alternadamente. Isto fica evidente no romance *Le Chevalier de la charrete*, de Troyes Chretien (1997), onde Guinevere é raptada pelo cavaleiro Meleagranth e resgatada, com alguma dificuldade, pelo belo cavaleiro Lancelot. A mulher na mitologia celta, em muitos momentos, pode ser submetida ao rapto e posterior resgate pelo herói que será premiado com as delícias de seu amor. Em alguns momentos, a própria mulher pode sequestrar o herói para levá-lo a ilhas longínquas ou

secretos castelos mágicos para torná-lo imortal por meio do seu amor, como por exemplo a ninfa Calipso que aprisiona Ulisses por 10 anos em sua gruta. Num simbolismo mais profundo, pode-se relacionar esta mulher com a própria força do amor que fará com que o herói transcenda a condição humana ou como diria Joseph Campbell no *Herói de Mil Faces*:

A mulher representa, na linguagem pictórica da mitologia, a totalidade do que pode ser conhecido. O herói é aquele que aprende. À medida que ele progride, na lenta iniciação que é a vida, a forma da deusa passa, aos seus olhos, por uma série de transfigurações: ela jamais pode ser maior que ele, embora sempre seja capaz de prometer mais do que ele já é capaz de compreender. Ela o atrai e guia e lhe pede que rompa os grilhões que o prendem. E se ele puder alcançar-lhe a importância, os dois, o sujeito do conhecimento e o seu objeto, serão libertados de todas as limitações. (CAMPBELL, 1997, p. 65)

Mas para chegar até seu objetivo final, ele precisa saber antes que é filho da terra e muitas vezes as mulheres são associadas a esta Mãe-terra (ELIADE, 1992). Como diria um chefe Seattle em carta descrita por Joseph Campbell: “O que sabemos é isto: a terra não pertence ao homem, o homem pertence à terra. Todas as coisas estão ligadas, assim como o sangue nos une a todos. O homem não teceu a rede da vida, é apenas um dos fios dela. O que quer que ele faça à rede, fará a si.” (CAMPBELL, 1990, p. 34)

Ainda segundo Campbell, em muitas culturas os homens eram iniciados em ritos relacionados à Mãe-terra para compreender que não bastava servir apenas aos seus próprios gostos pessoais, que precisavam servir a algo maior do que eles próprios, no caso a terra de onde vieram. Segundo os vários trabalhos de Joseph Campbell e Mircea Eliade, isto se perdeu no Ocidente, ou seja, a terra deixou de ser vista como divindade, nas culturas dominantes, e consequentemente a mulher também perdeu igual prestígio social e religioso. Edward Whitmont segue a mesma interpretação simbólica e afirma que toda vez que o homem se encontra e serve – inclusive sexualmente – a uma mulher, isto não é mais interpretado na chave mítico-simbólica e, por vezes, pode ser tido como algo pervertido e imoral. Mas o encontro com a Deusa, ou a mulher que a representa, é muito comum nos mitos e pode ser interpretado da seguinte maneira: “O encontro com a Deusa (que está encarnada em toda mulher) é o teste final do talento de que o herói deve ser dotado para obter a bênção do amor (caridade: amor jaú), que é a própria vida, aproveitada como o invólucro da eternidade.” (CAMPBELL, 1997, p.67)

Com respeito à sexualidade e a castidade desde o ponto de vista celta, na lenda do Graal, não se exige aos heróis uma abstinência rigorosa para uma empreitada tão mística. Só em versões tardias e com notória influência cristã, a virgindade será uma condição *sine-qua-non* do herói escolhido, coisa que num primeiro momento era irrelevante. A mulher não se sente culpada se por vezes se insinua para um herói depois de haver exigido alguma determinada prova, tal como lady Bercilak, esposa do cavaleiro verde, que entra no quarto de Sir Gawain e se oferece ao herói.

Por trás da história de Guinevere existem traços da cultura celta onde a mulher tinha liberdade de escolhas e de comportamentos. Segundo relatos de um historiador grego chamado Diodorus Sículos, “as mulheres dos gauleses não são apenas como os homens em sua grande estatura, mas também são páreo para eles em coragem” (Livro V, pg 183) e elas “se acostumaram a trabalhar em igualdade de condições com os homens” (Livro V, pg 205).

Além disso, existia a tradição celta, apontados por alguns historiadores europeus e pelo celtista brasileiro Claudio Crow Quintino, na qual a rainha podia governar por próprio direito e isto a possibilitaria a ter seus próprios exércitos, empunhar armas e ter liberdade inclusive sexual. Esse comportamento e posição social das mulheres celtas, em especial das rainhas, são descritos pelo imperador Júlio César em *O Bello Gallico*² quando do seu contato com esses povos. Este conceito celta de liberdade da mulher era inconcebível para os autores medievais, cuja visão cristã não aceitava a rainha com amantes, mas permitia um rei com concubinas. Os escritores do medievo, ao transcrever lendas, possivelmente filtraram as questões sexuais e outras que lhes eram impróprias. (QUINTINO, 2000)

Mas como interpretar numa chave mais psicológica a traição de Guinevere? Pode-se falar de uma *anima* (Guinevere) entre dois mundos, um mundo dos desejos e paixões (representado por Lancelot) e um mundo espiritual (representado por Artur). É como se esta situação fosse uma prova para todos os três personagens: Guinevere, Artur e Lancelot. Uma prova de tentação e a mulher, muitas vezes, põe à prova os heróis para ver se são merecedores de se tornarem de fato campeões e chegarem a suas metas. Mas depois de todo o enlace amoroso, Guinevere volta para Artur e se estabelece de fato o casamento entre a rainha e o rei. Sendo assim:

O casamento místico com a rainha-deusa do mundo representa o domínio total da vida por parte do herói; pois a mulher é vida e o herói, seu conhedor e mestre. E os testes por que passou o herói, preliminares de sua experiência e façanha últimas, simbolizaram as crises de percepção por meio das quais sua consciência foi amplificada e capacitada a enfrentar a plena posse da mãe-destruidora, de sua noiva inevitável. (CAMPBELL, 1997, p. 68)

Por vezes, essa alma se lança à traição do espírito e cede às tentações dos desejos, mas depois aprende com esta situação e evolui por ter passado pelo ocorrido. A Deusa estaria dividida entre um amor divino e um amor terreno e os gregos utilizavam o mito da Vênus Pandemus (amor carnal) e Vênus Urânia (amor sublime) para simbolizar o mesmo arquétipo. Seu amor terreno (Lancelot), mais que degradá-la, a eleva até outro amor mais sublime e ela volta para Artur e se separa de vez de Lancelot.

3. Viviana

Em algumas versões e lendas medievais aparece como filha de Anna (suma

² É um registro muito usado pelos historiadores e **celtistas**, aliado a arqueologia das regiões povoadas por essas tribos.

sacerdotisa de Avalon) e irmã de Igreyne, mãe de Artur. Desde criança foi educada para ser uma sacerdotisa de Avalon e em algumas literaturas se torna a portadora do Graal, em outras a guardiã de Excalibur. De qualquer forma esta personagem está relacionada ao arquétipo da sacerdotisa e assim como em Roma as Vestais faziam voto de castidade enquanto durasse seu serviço ao fogo de Roma, também Viviana, em versões cristãs, preserva sua virgindade para se tornar a portadora do Graal. A pureza é normalmente relacionada à virgindade no cristianismo, mas nem sempre foi assim no mundo celta. Inclusive só em versões cristãs o Graal é associado à taça em que se recolheu o sangue de Cristo na Cruz, na verdade nas versões pré-cristãs é relacionado ao caldeirão druida. Como num romance chamado **A Senhora de Avalon**, de Marion Zimmer Bradley, em que temos a seguinte descrição:

Olhou para o Graal mais uma vez, e dessa vez viu um caldeirão que continha o oceano do espaço, repleto de estrelas. Uma voz saiu daquela escuridão, tão suave que mal podia ouvi-la, e no entanto sentiu uma vibração até nos ossos: Eu sou a dissolução de tudo o que já existiu. De mim nasce tudo o que virá, abrace-me, e minhas águas escuras poderão embalá-la. Pois sou o caldeirão do sacrifício, mas sou também o recipiente do nascimento, e das minhas profundezas você poderá renascer. Filha, venha a mim e leve meu poder para o mundo. (BRADLEY, 1997, p. 398)

Viviana foi a primeira donzela do Graal, que por necessidade de socorrer o povo da bretanha, transladou o sagrado cálice de seu altar em Avalon, ao mundo dos homens, iniciando assim o ciclo dos mistérios e a posterior sagrada busca por parte dos heróis escolhidos.

Segundo Edward Whitmont, o mito do Graal é a forma mais atualizada de um mito comum em várias tradições que é o mito de redenção. Esta busca ocorre para que os seres humanos, por meio de seres excepcionais que são os heróis, possam se redimir de uma falta para com a divindade ou por um *hybres* como diriam os antigos gregos. Agora qual seria essa falha? Seria o esquecimento dos cultos e honras à Deusa mãe ou Terra-mãe ou o nome que se queira dar, pois segundo Campbell:

Na visão antiga a deusa Universo estava viva, ela mesma constituía organicamente a Terra, o horizonte e os céus. Agora ela está morta, e o universo não é mais um organismo, mas uma construção na qual os deuses repousam cercados de luxo, não como personificações das energias pelo seu modo de agir, mas como inquilinos de elite, que precisam ser servidos. E o Homem, portanto, não é mais uma criança nascida para florescer em conhecimento de sua própria porção eterna, mas um robô concebido para servir. (CAMPBELL, 2015, p.28)

Porém Viviana é em algumas versões considerada uma fada e por vezes é confundida com a feiticeira que cria um estratagema e aprisiona Merlim, apoderando-se do “Mantra da criação”, mas na verdade quem ludibriou Merlim é Niniana (em algumas versões), outra personagem feminina do universo arturiano.

Mas podemos relacionar Viviana ao arquétipo de sacerdotisa e servidora dos Mistérios de Avalon, umas das primeiras desta linhagem sacerdotal que recebe de sua mãe a honra de servir ao Graal ou antigo caldeirão de onde emana vida e para onde se volta depois da morte. Mas nos tempos pré-arturianos, a fé nos antigos mistérios já havia começado a decair. Como se os Deuses celtas, velhos e cansados, começassem a retroceder ante o avanço do Deus único dos padres da igreja. Quando Igrayne, mãe de Morgana e Artur, pergunta a Viviana o porquê de suas visitas mais difíceis e espaçadas, Viviana responde com pesar que Avalon fica cada vez mais distante dos homens. Com esta resposta, Viviana queria significar a perda da fé nos Mistérios do divino feminino. Mas segundo Joseph Campbell, isso se deve a uma interpretação reduzida dos textos sagrados do judaísmo-cristianismo, pois:

Em Moisés e o monoteísmo, Freud se pergunta por que, bem quando os outros povos do mediterrâneo oriental estavam aprendendo a ler seus mitos de maneira poética, os judeus se tornaram mais empedernidos do que nunca no modo concretista (Freud o chama de "religioso") de interpretar a idéia de Deus. O motivo mais óbvio, eu diria, é que tanto eles quanto suas deidade tribal não perceberam que as águas profundas do abismo (*tehom*), sobre as quais *Elohim* pairava e soprava nos dois primeiros versos de Gênesis 1, não era apenas água, mas a antiga deusa babilônica do mar primevo, Tiamat (*ti'amat*). Deixar de apreciar a poesia de sua presença é o que deu início a todo esse mal entendido até sobre si mesmo. A ela, sua consorte cosmológica, é que ele deveria ter escutado, às vezes, quando sentia vontade de jogar o Livro na cabeça de seus filhos desobedientes. (CAMPBELL, 2013, p.30)

Desta forma, a redenção que a busca do Graal traz é a própria redenção do feminino que não precisa mais apenas ter dois caminhos como anunciados pelo judaísmo-cristianismo, ou Eva (pecadora) ou Maria (pura e virginal). Ela pode agora empreender a busca por compreender a sua própria essência, tão buscada outrora como nos Mistérios relacionados à Deusa mãe. Ou como diria Whitmont: "Em seu novo aspecto, a dimensão feminina aparece como reveladora, guardiã e desafiadora: mediadora do ser como é para si mesma e para o masculino, sacerdotisa dos valores e mistérios da vida." (WHITMONT, 1991, p.211)

Viviana é interpretada simbolicamente como aquela que para sempre será a suma sacerdotisa de Avalon, considerada a mãe protetora da alvorada do ciclo, uma das que talvez zelem por Artur nesta ilha mágica e esperem o momento para que o rei e seus mistérios, numa linguagem mitológica, possam retornar num novo ciclo de Ouro.

4. Nimue

Nimue é uma das mais misteriosas personagens da tradição arturiana, por vezes é confundida com Viviana ou Niniana, mas no romance **A senhora de Avalon** todas estas são personagens diferentes. Em uma das lendas se diz que mora no fundo do Lago Encantado e é ela quem entrega a espada para Artur.

Em muitos momentos, quando aparece o elemento água em histórias míticas, pode-se associá-lo ao inconsciente (JUNG, 2000). E receber a espada das mãos de Nimue, num lago encantado, representa uma das provas de superação das forças obscuras para o herói, ou segundo Whitmont:

A sedutora desafia-nos a deixar de lado a confiança simplista no poder das boas intenções e a encarar os aspectos sombrios da existência e do ser sem rejeitá-los ou reprimi-los, mas também sem sucumbir nem ser tragado por eles. (...) Este novo ego é afirmativo. Aceita o que antes tinha rejeitado: a sensualidade e o prazer, mas também o ferimento, a dor, o incômodo e o desequilíbrio. (WHITMONT, 1991, p. 207)

Em outras palavras, o inconsciente também é tido como símbolo associados ao aspecto Yin da natureza ou do feminino, distintos dos valores patriarcais de controle e ordem a qualquer preço. Artur precisa inclusive usar seu lado intuitivo para aceitar a espada vinda da mão de um ser encantado e sedutor como Nimue, se usasse sua razão, voltaria atrás e nunca se tornaria o Rei Artur. Esta já é uma das provas pelas quais passa Artur, pois o encontro com as águas em uma chave de interpretação mais psicológica poderia significar o encontro com seu próprio inconsciente e voltar com um símbolo de poder, força e vontade – como é a espada – poderia significar que este já tem algum domínio sobre seu aspecto inconsciente ou tem, pelo menos, mais contato com este de forma não repressora e sim de forma intuitiva e integrativa.

Pode-se dizer que a personagem Nimue representa resquícios das antigas religiões pagãs que tinham seus espíritos e seres como ninfas, ondinhas, sátiros etc. Na tradição amazônica temos a mãe d'água como um dos encantados da natureza. Na Europa tem-se essas ninfas que poderiam entregar objetos que gerariam imenso poder para aquele que os portasse. Mas só o escolhido tinha acesso a estas armas mágicas, para a maioria das pessoas era impossível de chegar a tais aproximações.

5. Ragnell

Conta-se que o Rei Artur e um grupo de cavaleiros se encontrava em uma jornada de caça. Mas ao avistar e perseguir uma presa, o rei se afastou do grupo e foi interceptado por um terrível cavaleiro que em algumas versões aparece como Gromar ou Gromer. Ele havia sido derrotado por Artur em outro momento e agora desejava vingar-se.

Em uma das lendas ele vence Artur com magia e em outras Artur mostra que tem apenas uma adaga e não pode lutar naquele momento contra um cavaleiro com armadura e lança. O cavaleiro cede ante o rei desarmado, mas lança o desafio de voltar daí a um ano com a resposta ao seguinte enigma: o que é que uma mulher mais deseja no mundo?

O rei deu sua palavra e voltou ao encontro de seus cavaleiros. Mas o seu sobrinho, sir. Gawain percebeu que ele estava aflito e perguntou o porquê, Artur contou então a história. O sobrinho de Artur propôs então que eles saíssem a percorrer os povoados recolhendo as

respostas de todo mortal que cruzasse seus caminhos. Foi assim que encontraram o ser mais abominável que já tinham visto nessa vida: madame Ragnell (as vezes chamada de bruxa horrenda). Segundo a descrição de Whitmont:

Em seu caminho de volta até o castelo enfeitiçado, desanimados e abatidos, encontram a mulher mais feia que homem algum já viu na vida. Tem a pele do rosto vermelha como o sol poente. Dentes longos e amarelos destacam-se contra lábios grossos e moles. A cabeça repousa sobre um pescoço grande e grosso; é gorda como um sino. Não obstante, o horror de sua aparência não está apenas na fealdade de seus traços: em seus olhos grandes, estrábicos e avermelhados vê-se uma sombra aterrorizante de medo e sofrimento. (WHITMONT, 1991, p. 189)

Elá disse que entregaria a resposta certa a Artur sob uma condição: que sir. Gawain se casasse com ela. Como era muito fiel e leal a Artur, sir. Gawain aceitou este casamento e então a abominável dama disse a Artur que as mulheres esperam ser respeitadas pelos homens e acima de tudo o que uma mulher mais deseja é ter SOBERANIA.

No dia e local marcados, os dois cavaleiros se encontraram e Artur, antes de falar a resposta de Ragnell e torcendo para que seu sobrinho não fosse obrigado a casar com ela, entregou todas as respostas obtidas durante aquele ano ao cavaleiro inimigo, mas todas estavam erradas. Já sem opções, teve que dar a resposta que não queria e falou que a mulher deseja a soberania, pois o que mais lhe dá prazer e contentamento é que ela possa tomar suas próprias decisões. Assim o cavaleiro Gromer parte com muito ódio por ter sido respondido seu enigma. Artur fica com muito pesar no coração por ter de casar seu sobrinho com aquela abominável criatura, então:

É celebrado o casamento entre Gawaine e o hediondo ser. Toda a corte está compadecida de sua terrível sina. Quando os noivos ficam a sós na câmara nupcial, a noiva exige ser beijada. Apesar de sua repugnância, Gawaine consegue cumprir sua exigência. Nesse momento a aparência da noiva se transforma e então Gawaine tem nos braços a mais linda virgem que já viu na vida". (WHITMONT, 1991, p.190)

Elá revela que havia sido enfeitiçada por uma bruxa, mas que o ato de nobreza de Gawain a havia dado uma chance de viver com aquele encantamento. Então ele deveria escolher a partir daquele momento como a queria ver: se de noite só para ele como ela era de fato, um bela jovem, e para os outros de dia seria a feia Ragnell; ou ela teria aquela bela forma durante o dia na frente de todos e à noite voltaria a ser a hedionda besta. Ele podia escolher tê-la bela para si em sua intimidade ou na frente de toda a corte, ela pede que ele escolha então. Quando sir. Gawain decide não fazer esta escolha e pede que ela mesma o faça, então ele liberta completamente Ragnell do feitiço, pois ele concede soberania a dama e assim ela fica bela e jovem durante todo o dia e noite.

Numa chave simbólica, é possível ver Ragnell como um símbolo muito amplo dentro da trajetória do Graal, numa das interpretações pode-se conceber que muitas vezes a feminilidade é levada a exibir sua parte mais horrenda, o melhor que um homem pode

fazer é comportar-se com cortesia e manter o respeito. Assim poderia-se, de uma maneira rápida e eficaz, restaurar uma feminilidade tenebrosa e horrenda, a sua beleza natural e verdadeira. Sir Gawaine se inicia nos mistérios da Deusa, pois a honra, dignifica e respeita. Já segundo Whitmont:

Adequado a nosso tempo, a nova abordagem, portanto (aquel que é exigido de Gawaine em seu teste), não é evitar o encontro, mas arriscar-se a ele, confrontando o mundo da Deusa, de Dioniso-Azazel-Pan, o deus pastor verde. Somos convocados a confrontar seu mundo em seus aspectos extasiantes e alegres, feios e aterrorizantes; a correr o risco de perder a cabeça, e por isso pagar o preço de sermos dolorosamente feridos; e não obstante, a não perder nem a consciência nem o autocontrole, nem o afetuoso interesse por nosso parceiro. (WHITMONT, 1991, p.197)

O fato de o homem se arriscar em conhecer os mistérios do feminino, passando por duras provas, por horrores e prazeres, faz com que ele se torne o vencedor, aquele que conquistou a si mesmo, controlou sua luxúria e violência e pode responder as perguntas feitas desde sempre: “a quem ou a que serve?” A resposta neste linha de análise, seria à Deusa mãe ou Mãe-terra. Isto antes do advento do cristianismo, pois depois o caldeirão da bruxa ou dos druidas foi substituído pelo cálice em que se verteu o sangue de Cristo na crucificação e segundo os teóricos do sagrado feminino, a Deusa-mãe perdeu lugar para o Deus-homem num mundo onde o patriarcado se consolidou como única opção política, em que as mulheres tiveram que se tornar submissas a esta mentalidade política e religiosa e a própria religião se tornou uma forma de subjugação do feminino, já que a mulher tornou-se uma pecadora e tentadora como Eva e que por isso, inclusive, sofria todos os meses de sua vida com o sangue menstrual e tinha o parto mais doloroso e difícil do reino animal. A questão do feminino não era tratada desse modo nas tradições celtas, sobre a qual celtistas e folcloristas, aliado a trabalhos de outros historiadores, afirmam que a mulher era tida como sacerdotisa do divino feminino celta, ou como representação da própria Deusa mãe (Mãe natureza), que fertilizava e nutria tudo o que existia ao seu redor e que tinha na concepção e no parto um dos mistérios da vida.

CONCLUSÃO

Por fim, o que as mulheres mais desejam? As chaves psicológicas da busca do antigo Graal podem revelar que a busca por descobrir uma essência feminina e masculina, que na cultura oriental foi chamada de Yin e Yang e que Jung chamou de *anima* e *animus*, é algo muito antigo. A busca por um autoconhecimento e encontrar sua essência é de fato uma das maiores buscas que o ser humano pode empreender. E no caso das mulheres, tão tolhidas por uma mentalidade sexista e misógina – até reforçada por algumas narrativas religiosas – esta busca por compreender um pouco mais a si mesma, sua própria identidade, tem se tornado algo evidente e forte nos últimos dois séculos:

Para as mulheres, como para a *anima*, a nova feminilidade requer a auto-afirmação para que lhes seja possível afirmar adequadamente a singularidade dos outros. Não podemos realmente dar aquilo que não temos. Tratamos os outros da mesma forma como nos tratamos, a despeito de nossas tentativas conscientes em contrário.

Para as mulheres, a auto-afirmação significa, antes de mais nada, aceitar que sua natureza é diferente da natureza dos homens, em vez de imitá-los, identificar-se e competir com eles, segundo padrões androlátricos. (WHITMONT, 1991, p.209)

Esse papel feminino desenvolvido em antigos mitos célticos, por mais que não provem completamente que as mulheres era assim tratadas no antigo mundo celta, apontam uma outra forma de estrutura social e sacerdotal e tem sido estudado por muitos folcloristas, celtistas, literatas, poetas, mitologos, até psicanalistas *junguianos*. Esse compêndio de análises, interpretações e teorias sobre seus simbolismos tem inspirado muitos movimentos religiosos da contemporaneidade e da Nova Era. Como mostram as antropólogas brasileiras Elisete Schwade (2001) e Andréa B. Osório (2001), rodas de sagrado feminino, círculos de mulheres, neodruidismo, bruxaria moderna e vários outros circuitos neoesotéricos têm se alinhado a essa rica mitologia do divino feminino para criar uma nova orientação e espiritualidade voltada aos propósitos de uma mulher moderna em busca de **empoderamento**, autoconhecimento, auto-afirmação e cura.

Mas esta busca, longe de ser apenas feminina, é uma busca humana que dentro do templo de Elêusis, na Grécia, se resumia a uma orientação para todos aqueles que lá chegavam: “Homem, conhece-te a ti mesmo e conhecerás os Deuses e o universo”. Mas esse *homem* significaria humanidade ou seres humanos, pois para todos é necessário a compreensão mais profunda de **Quem sou?, Qual minha missão no mundo? ou A quem ou a que sirvo?**

Nos mitos hindus essa busca começa com um estratagema dos Deuses para esconder o fogo divino do ser humano. O deus Brahma chama um conselho de Deuses e eles sugerem que Brahma o esconda no mais alto das montanhas, no mais fundo dos oceanos, no lugar mais deserto, enfim, Brahma pensa por uns instantes e decide esconder o fogo divino no interior de cada ser humano, pois sabia que estes desbravariam todos os lugares mais perigosos e longínquos para achar o divino, mas se esqueceriam de se voltar para dentro de si mesmos.

O mito do Graal fala desta busca que não é para fora e sim para dentro da alma humana, a fim de desvendá-la e compreendê-la.

REFERÊNCIAS

BRADLEY, Marion Zimmer. **A Senhora de Avalon**. São Paulo: editora Rocco, 1998.

CAMPBELL, Joseph. **O Poder do Mito**. Tradução: Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Athena, 1990.

_____. **Deusas. Os Mistérios do Divino Feminino.** Tradução: Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2015.

_____. **O Herói de Mil Faces.** Tradução: Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Editora Pensamento, 1997.

CHRETIEN, Troyes. **Lancelot, o Cavaleiro da Carreta.** Tradução: Francisco Alves. São Paulo: Editora Saraiva, 1997.

ELIADE, Mircea. **Capítulo III – A SACRALIDADE DA NATUREZA E A RELIGIÃO CÓSMICA.** In ELIADE, Mircea. **Sagrado e o profano. A essência das religiões.** Tradução Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

JUNG, Carl Gustav. **O Homem e seus Símbolos.** Tradução: Maria Lúcia Pinho. Rio de Janeiro: editora Nova Fronteira, 2008.

MONMOUTH, Geoffrey de. **Vita Merlini.** Global Grey ebooks, 1925.

OSÓRIO, Andréa B. **Mulheres e Deusas: um estudo antropológico sobre bruxaria Wicca e identidade feminina.** 2001. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia). IFCS/UFRJ/PPGSA, Rio de Janeiro.

SICULUS, Diodorus. **The Library of History (Book V).** Vol. III, Loeb Classical Library edition, 1939.

QUINTINO, Claudio Crow. **A Religião da Grande Deusa – raízes históricas e sementes filosóficas.** São Paulo: Editora Gaia, 2000.

SCHWADE, Elisete. **Deusas Urbanas: Encontros, experiências e espaços neo-esotéricos no nordeste.** 2001. Tese (Doutorado em Antropologia Social). PPGAS/USP, São Paulo.

WHITMONT, Edward C. **Retorno da Deusa.** Tradução: Maria Silvia Mourão. São Paulo: Summus, 1991.

CAPÍTULO 4

A MENSAGEM DE 1 PEDRO: UMA ANÁLISE DA MENSAGEM E O MINISTÉRIO DO SOFRIMENTO

Data de aceite: 03/08/2023

Rafael Oliveira de Moraes

Graduado em Teologia pela UNIGRANRIO.

Artigo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Novo Testamento da Faculdade Evangélica de Tecnologia, Ciências e Biotecnologia da CGADB como instrumento parcial para obtenção do título de Especialista em Novo Testamento. Artigo submetido em 27 de setembro de 2019. Professor orientador: Me. Gilmar Vargas.

RESUMO: A carta de primeiro Pedro traz uma mensagem muito importante para os cristãos no que diz respeito o seu fundamento, a fé em Jesus Cristo. Sua abordagem sobre esse tema é simplesmente sem igual, traz aos destinatários da carta a convicção que foram salvos por Deus e dessa forma devem viver a vida em todas as esferas da sociedade, não importando as consequências que podem vir a acontecer sobre cada um que se voltou à mensagem

do evangelho. Embora a carta trate alguns assuntos nos seus cinco capítulos que parecem a olhos não atentos uma questão normal nas comunidades, nós veremos o grande encorajamento que os cristão recebem para continuarem a caminhar aqui nessa terra diante das aflições e tribulações que a fé pode acarretar a todos. Os cristãos também são lembrados do sofrimento de Jesus Cristo, porque como Ele suportou por obediência a Deus até a morte, assim os cristãos também devem ser obedientes, pois o próprio Senhor deixou para cada um o exemplo de como devem seguir nas tribulações e perseguições. Pedro também chama a responsabilidade para o grande chamado que cada um tem que enfrentar por amor a Cristo, esse, o ministério do sofrimento; isso fica latente no decorrer da carta. A mensagem de Pedro é que aqui não há morada permanente, somos peregrinos caminhando aqui na terra esperando a consumação do último tempo. Sendo assim, enquanto comunidade de Jesus Cristo, devemos viver uma vida honesta e nos comportando como gerados novamente em Deus, porque somos herança do Senhor pelo precioso sangue de Cristo que os tornou povo adquirido, sacerdócio real e nação santa. Seguimos aqui na semelhança

do antigo Israel que saiu do Egito com braço forte e com Deus como nosso único refúgio para a terra prometida, e nessa alusão, a terra prometida é o céu.

PALAVRAS-CHAVE: 1Pedro; Mensagem cristã; Ministério do sofrimento.

ABSTRACT: The letter of First Peter brings a very important message to Christians regarding its foundation, faith in Jesus Christ. His approach to this theme is simply unique, bringing the recipients of the letter the conviction that they have been saved by God and thus must live their lives in all spheres of society, regardless of the consequences that may come to pass on each one. returned to the gospel message. While the letter deals with some issues in its five chapters that seem to be unaware of the normal issue in the communities, we will see the great encouragement Christians receive to continue walking here on this earth in the face of the afflictions and tribulations that faith can bring to all. . Christians are also reminded of the suffering of Jesus Christ, because as He bore through obedience to God unto death, so should Christians be obedient, for the Lord Himself has set for each one the example of how they should go through tribulation and persecution. Peter also calls responsibility for the great calling that each has to face for Christ's sake, this, the ministry of suffering; This is latent throughout the letter. Peter's message is that there is no permanent home here, we are pilgrims walking here on earth waiting for the consummation of the last time. Therefore, as a community of Jesus Christ, we must live an honest and behaving life as begotten in God, because we are the Lord's inheritance through the precious blood of Christ who made them an acquired people, royal priesthood, and holy nation. We follow here in the likeness of ancient Israel that came out of Egypt with a strong arm and with God as our only refuge to the promised land, and in this allusion, the promised land is heaven.

KEYWORDS: 1Peter; Christian message; Ministry of suffering.

INTRODUÇÃO

Esse artigo tem a sua preocupação em analisar a Primeira Carta de Pedro com o intuito de extrair informações sobre as mensagens encontradas em cada capítulo dessa epístola. É-nos importante esclarecer alguns aspectos da mensagem cristã que está registrada em cada tema encontrado para podermos fazer uma boa dissertação para que o leitor desse artigo tenha ciência do que queremos dizer aqui.

Para tal, começamos explicando capítulo por capítulo e mostrando as variações dentro da explanação petrina de forma direta, mas tendo o cuidado de demonstrar as razões que preocupava o apóstolo nas questões das igrejas da Ásia Menor. Os assuntos são da mais alta preocupação e também muito instrutivos para os leitores que receberam a carta. Pedro traz uma palavra de exortação, pois sabia a real situação dos cristãos que viviam nas regiões em que seu escrito foi enviado.

Ele lembra as comunidades que a fé que eles receberam era uma fé firme, pois se apoiava em Jesus Cristo que ressuscitou dentre os mortos. Essa esperança era motivo de alegria para eles, porque essa herança era incontaminável e não murcha, pois em última instância está firmada na virtude de Deus que os salvaria no último tempo. Isso deveria ser

motivo de grande alegria, pois ainda que por um tempo eles sejam contristados pela fé em Jesus Cristo, isso era prova para poder mostrar realmente quem era da comunidade, quem fosse, seria fiel.

Pedro também trata da questão dos profetas do antigo testamento que inquiriram nas suas mensagens a graça de Deus. Para ele os videntes do Senhor prenunciaram esse dia de glória em que pelos sofrimentos de Jesus os cristãos de todo o mundo, inclusive eles, alcançariam o dom gratuito para a salvação eterna. Esse, aliás, é um dos temas principais em que a carta se desenvolve, pois busca através dessa temática tranquilizá-los quanto ao que suportam.

Os cristãos são chamados a viver uma vida santa e digna diante da sociedade na qual eles estavam vivendo, pois não foi com prata ou ouro que eles foram resgatados da vã maneira de viver, mas pelo precioso sangue de Jesus (1Pd 1.18-19)¹. Agora, as comunidades constituídas de pessoas como filhos e filhas de Deus devem se portar com temor no tempo em que aqui vivem, assim como o Senhor era santo, eles em tudo deveriam se parecer com Ele.

Outro assunto importante era os relacionamentos entre maridos e esposas, cada um tinha uma função na sociedade e deveria ser assim. Nenhum dos dois poderia de alguma forma menosprezar o outro por ser mais forte ou ser homem, antes, devem coabituar com entendimento dentro dos lares para que as relações sejam verdadeiras e para que as orações não fossem impedidas. Também são ressaltados os relacionamentos com as autoridades governamentais e os senhores e servos, aqui é dito que se submetam por causa de Jesus, porque assim como Ele suportou e a tudo estava sujeito, assim também os cristãos deveriam agir.

O ponto alto da exposição da carta que esse artigo mais desenvolve são as questões da vida cristã na Ásia Menor, o que mudou e qual eram as aflições que as comunidades estavam de fato passado por causa da fé. Também nos preocupamos em tratar da questão do sofrimento em Primeira de Pedro, um tema que embora diluído nas mais variadas questões, permeia e constrói toda a carta. Esse sofrimento deve ser suportado por amor a Jesus e encontrando nEle o motivo maior para suportar, pois Ele deu o exemplo para as comunidades.

As comunidades, portanto, deveriam viver separadamente como peregrinos, suportando as aflições, mas amando ardente mente uns aos outros, porque a liberdade que Cristo deu as comunidades retirou o domínio do pecado, não permitia mais a elas viverem segundo as concupiscências dos homens que eles em outro tempo viviam no tempo da ignorância. Se por essas razões padecem afrontas em seu meio social, devem se alegrar praticando o bem, que nenhum cristão perverte o seu caminho praticando a maldade e sendo maltratados com razão. Esse tipo de comportamento não vem de um

¹ BIBLIA, Português. **A Bíblia Sagrada** - Harpa Sagrada. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição revista e corrigida. Barueri (SP): Sociedade Bíblica do Brasil, Rio de Janeiro: CPAD, 2016, p. 1196.

cristão verdadeiro, pois foi liberto!

Sendo assim, esse artigo tenta demonstrar essas questões com a mais alta seriedade para os leitores, porque o intuito é como foi dito acima, trazer ou extrair a mensagem cristã contida na carta de primeira Pedro. Procuramos demonstrar que os primeiros cristãos suportaram tudo por sua fé mesmo diante do sofrimento que estavam passando, esse era um ministério a todos os cristãos porque a glória deles era ter a certeza de que participavam das aflições de Cristo, mas também da salvação que vem de Deus.

1 | VISÃO GERAL DE CADA CAPÍTULO

Os capítulos em geral trazem cada um uma contribuição importante para o leitor da carta de primeira Pedro, pois visa abranger de forma eficiente os problemas da comunidade e as situações em que os cristãos da Ásia Menor estão passando. Nesse sentido, o alento pela mensagem petrina para aqueles que estão de alguma forma em dúvida ou sem saberem se fizeram a escolha certa por causa das aflições que lhes sobreveio das regiões a que a carta foi dirigida.

1.1 ASSUNTO DE 1 PEDRO 1

O texto começa com o nome do próprio apóstolo Pedro como autor da carta aos estrangeiros dispersos no Ponto, Galácia, Capadócia, Ásia e Bitínia (1Pe 1.1)². Temos aqui, portanto, uma característica que aponta para a autoria de Pedro aos cristãos dessas regiões citadas, a carta quer responder as questões que dizem respeito exclusivamente e primeiramente a esse grupo de irmãos em Cristo. O desenvolver do capítulo um aponta para uma afirmação e reafirmação para a comunidade que Jesus Cristo é o Senhor, mesmo que por eles não tenham sido visto, mas pela fé eles acolheram o evangelho, isso era uma dádiva prestes a se revelar, ou seja, havia uma expectativa de uma volta (1Pe 1.4-5)³.

Também é dito que por um tempo eles seriam contristados, mas que eles tivessem alegria, pois a palavra que a eles foram dirigidas, foram palavras de graça e salvação. Os profetas do antigo testamento, como diz 1 Pedro 1.10-11, anunciam essa mesma palavra ao povo de Israel⁴, portanto, podemos notar uma continuidade entre antigo e novo testamento; porque muitas vezes nós olhamos com separação entre os testamentos como se um não tivesse ligação com o outro e o Deus do Antigo Testamento fosse diferente do Deus do Novo Testamento. A esse respeito diz Boring:

Assim, o cristianismo primitivo viveu mais de um século com as escrituras judaicas como sua própria bíblia. Como um, o novo testamento não é necessário à existência da igreja, e não é seu fundamento ou constituição. Para as quatro primeiras gerações cristãs, a igreja teve, como sua bíblia, as

2 Ibid., p. 1195.

3 Ibid., p.1195.

4 Ibid., p. 1195.

escrituras judaicas, as quais foram interpretadas a luz do evento-Cristo, a renovação escatológica da aliança de Deus com Israel [...] o novo testamento sempre foi uma parte da bíblia cristã apenas em combinação com o antigo testamento.⁵

Boring na sua fala sobre a existência da bíblia ou o novo testamento construído a partir da revelação e iluminação do antigo testamento, ele diz que foi de suma importância para compreender o evento Jesus Cristo. Dessa forma, não há como fazer separação dos dois testamentos ou alianças, uma vez que ambas completam o entendimento cristão primitivo como um todo. Não há porque se assustar com primeira Pedro fazendo ligação direta com os profetas antigos na mesma mensagem da graça e salvação.

Ao continuar a sua mensagem, Pedro faz uma espécie de exortação para que os cristãos vivam uma vida digna, santa e que vivessem de maneira sóbria, pois receberam a revelação de Jesus Cristo. Agora como filhos obedientes eles deviam se portar diante do Senhor que os tirou da vã maneira em que eles viviam, portanto, no tempo da peregrinação aqui nessa vida, o povo da região da Ásia Menor deveria purificar a alma no amor fraternal não fingido, mas numa vida ardente pelo amor um para com o outro (1Pe 1.22-23)⁶.

1.2 ASSUNTO DE 1 PEDRO 2

O assunto desse capítulo traz um quê de encorajamento para que o povo destinatário fosse sério e deixasse toda e qualquer situação ruim de lado como toda malícia, todo o engano, fingimentos, invejas e todas as murmurações (1Pe 2.1-3)⁷. Também são ditos a eles que o desejo que devem possuir, tem que ser como o de uma criança que anseia pelo leite materno, assim eles devem ansiar pelo leite (palavra) para que por ele alcancem crescimento.

Após essas questões, Pedro muda o tom e começa a usar linguagem figurativa para mostrar para eles a máxima do evangelho, esta é a palavra sobre pedra. Ele diz que as pessoas devem chegar a essa pedra entendendo-a como a pedra viva que foi reprovada pelos homens, mas para o Senhor eleita e preciosa, por essa razão, assim também eles eram pedras vivas como essa outra pedra que foi eleita por Deus o Pai. Agora eles são casa espiritual e sacerdócio santo, para oferecerem sacrifícios espirituais, agradáveis a Deus por Jesus Cristo (1Pe 2.5-10)⁸.

A casa espiritual é construída daqueles que estão em Cristo e, portanto, corresponde à igreja. A igreja assemelha-se ao templo do AT no sentido de ser a habitação de Deus na terra (1Rs 6:11-13; Ef 2:22). Ao contrário do templo, uma construção física tangível feita de materiais nobres, porém inanimados e

5 BORING, M.E. **Introdução ao Novo Testamento**: História, Literatura, Teologia (v.1) – Santo André (SP): Academia Cristã; São Paulo: Paulus, 2015, p.23.

6 BIBLIA, op. cit., p.1196.

7 Ibid., p. 1196.

8 Ibid., p. 1196.

perecíveis, a igreja é uma estrutura formada por pessoas que vivem.9

William Macdonald ao falar da questão de casa espiritual, sacerdotes santos que oferecem os sacrifícios agradáveis a Deus, na parte em especial que o texto fala de certa forma de uma nova estrutura para o Senhor fazer-se presente e o seu nome habitar, ele liga essa questão aos cristãos que agora formam a igreja. Para ele, a comparação é feita apenas para mostrar a superioridade dessa nova casa espiritual, pois o templo físico era sem vida, mas os cristãos vivem sobre a principal pedra que os edificou, Jesus Cristo.

Fica claro para quem entende a questão como dissertada por Macdonald que as referências são claras ao antigo testamento como base e teor das construções que a carta de primeira Pedro traz. Contudo o assunto parece mudar ao que diz respeito ao desenvolvimento do capítulo, assim como acontece no capítulo um, a mensagem começa tratando das questões de obediência as autoridades e lembrando que eles devem se sujeitar, pois eles ao que parece, estavam ali para castigo dos maus e louvor dos bons.

Tendo o vosso viver honesto entre os gentios, para que, naquilo em que falam mal de vós, como de malfeiteiros, glorifiquem a Deus no dia da visitação, pelas boas obras que em vós observem. Sujeitai-vos, pois, a toda ordenação humana por amor do Senhor; quer ao rei, como superior; quer aos governadores, como por ele enviados para castigo dos malfeiteiros e para louvor dos que fazem o bem.(1Pe 2.12- 14)¹⁰

Como podemos ver nessa citação da carta, tudo se mostra que a submissão aos governantes, os cristãos pela sua boa conduta e modo de viver na sociedade, eles não sofrerão como malfeiteiros se forem perseguidos, mas como os sofrimentos do próprio Jesus que em tudo se mostrou obediente e pela sua bondade ante os que o acusavam, alcançou testemunho diante de todos. Assim, portanto, os cristãos devem imitar ao seu Senhor, pois fazendo assim, taparão a boca daqueles que deles falam, pois pela boa conduta mostrada serão elogiados.

Da mesma forma os servos devem servir aos seus senhores como ao próprio Senhor, uma vez que agindo assim alcançarão benevolência, mas se injuriados por serem bons, devem lembrar-se do sofrimento de Jesus como exemplo que em tudo padeceu sem pagar-lhes mal com mal, antes se entregou com todo amor para a excelente obra do Deus todo poderoso.

Assim recebem uma palavra para que não olhem essas coisas, pois tendes voltado ao Pastor e Bispo da vossa alma (2Pe 2.25).¹¹

1.3 ASSUNTO DE 1 PEDRO 3

Esse capítulo assim como os outros tratam de assuntos importantes, temos que

9 MACDONALD, William. **Comentário Bíblico Popular** – Novo Testamento. – São Paulo: Mundo Cristão, 2008, p.914.

10 BIBLIA, op. cit., p. 1996- 1997.

11 Ibid., p. 1997.

mostrá-los da forma mais clara. Pedro começa falando das mulheres e seus comportamentos diante da sociedade em que elas viviam, pois dá a entender que a forma de se vestir e se arrumar externamente eram diferentes das normas que era comum a uma pessoa convertida ao cristianismo, para isso ele usa a figura de Sara esposa de Abraão, porque em tudo ela obedecia ao marido a ponto de chamá-lo senhor. Essas figuras emblemáticas para os judeus eram tidas em auto por eles, como exemplo de comportamento e sujeição, fazendo assim uma alusão bem clara às mulheres que se converteram, para que pudessem ganhar os seus maridos talvez não convertidos para Cristo pela sua obediência.

Semelhante exortação é feita aos maridos, pois eles devem saber coabitá com as suas esposas e entendendo as suas limitações naquela sociedade, e por assim dizer, Pedro chegar a chamá-las de vasos mais fracos, não que assim elas eram, mas por razões óbvias, ele está lidando com uma sociedade em que o homem ainda é uma força superior no exercício de poder e provisão para a sua casa.

Igualmente vós, maridos, coabitai com ela com entendimento, dando honra à mulher, como vaso mais fraco; como sendo vós os seus coerdeiros da graça da vida; para que não sejam impedidas as vossas orações (1Pe 3.7).¹²

Podemos ver que Pedro tem o cuidado de tratar das duas partes para que embora os homens fossem “o lado da força”, as mulheres também eram muito importantes para a vida cristã e o lar, uma vez que se houvessem questões entre o casal e não fossem resolvidas pelo homem, as orações ficavam impedidas de serem ouvidas até que tudo estivesse em pleno acordo novamente entre eles. Sendo assim, há aqui uma questão que o cristianismo não deixa acontecer, uma opressão por parte dos homens as mulheres, pois fica evidente a situação ruim que os maridos cristãos estariam diante de Deus caso não dessem honra as esposas.

O fato de ser mais frágil em alguns aspectos, não significa, porém, que ela é inferior ao homem; em nenhum momento a Bíblia faz tal sugestão. [...] ao se relacionar com a esposa, o homem deve reconhecer que ela é sua co-herdeira da mesma graça de vida. Trata-se de uma referência ao casamento em que ambos são cristãos.¹³

O capítulo continua e o assunto agora se dirige as questões de vida cristã em amor ardente uns com os outros, para Pedro essa temática é o centro da mensagem recebida pelos cristãos da região da Ásia Menor. Ele vai detalhando os modos operantes da nova vida encontrada em Cristo pelas comunidades, segundo está escrito não pode haver o pagar na mesma moeda, não pode ter o falar mal um do outro, mas a língua deve ser refreada do mal e do engano; essas são razões pelas quais os cristãos devem viver.

Essa maneira de viver deve ser contínua até o dia da morte, pois assim é o desejo de Deus, porque os olhos do Senhor estão sobre os justos, e os seus ouvidos, atentos às

12 Ibid. p. 1197.

13 MACDONALD, op. cit., p. 924.

suas orações (1Pe 3.12)¹⁴, podemos ver que na visão petrina o Senhor está olhando os justos, aqueles que buscam viver da maneira correta diante de Deus. Ele diz que se os cristãos praticam o bem, qual então seria o motivo para que eles fossem maltratados? Na visão dele, nenhuma, antes, se sofre por fazer o bem, eles são bem-aventurados.

1.4 ASSUNTO DE 1 PEDRO 4

Esse capítulo está ligado diretamente a uma vida que foi redirecionada por Deus e agora não vive mais nas práticas de outrora, pois Jesus como o exemplo que Pedro usa aqui, traz a memória das comunidades que a carta foi endereçada de que eles não devem viver da mesma forma que antes, mas assim como foram resgatados e libertos das tensões oriundas de cada região, os pecados e idolatrias que foram tirados do meio deles, agora eles devem continuar a vida amando uns aos outros diante de aparentes perseguições por essa escolha no evangelho a eles pregado e aceito.

Contudo, o tom desse capítulo vai mudando e Pedro vai falando que embora a maneira de viver deles cause estranheza aos habitantes da região da Ásia, com isso eles são insultados e desagregados por parte da sociedade em que eles faziam parte, deve haver constância diante do testemunho a dar, pois o tempo já estava próximo. Eles são encorajados a perseverarem em oração, pois os que fazem mal a eles hão de prestar conta com o juiz dos vivos e dos mortos.

Pedro também traz ensinamentos de como as igrejas devem administrar os dons ou carismas que receberam do Senhor, ele diz que tudo que foi dado por Deus deve ser feito na medida da palavra que foi recebida. Nota-se aqui que, tudo que se faz, fala e intenta a outro alguém, deve ser medido pela palavra do Senhor, pois foi essa palavra que eles receberam, não outra; portanto, devem sempre ter isso para julgamento de todas as atividades que se faz nas comunidades de Cristo Jesus.

Se alguém falar, fale segundo as palavras de Deus; se alguém administrar, administre segundo o poder que Deus dá, para que em tudo Deus seja glorificado por Jesus Cristo, a quem pertence a glória e o poder para todo o sempre. Amém!(1Pe 4.11)¹⁵

Pedro tem a preocupação de deixar claro que tudo vem de Deus, ou seja, não há ninguém que seja dotado de capacidades especiais que possa se sobressair em orgulho próprio ou vã glória. Isso ficou muito bem claro acima, porque o Senhor os salvou da maneira em que eles viviam, e por isso não pode haver mais espaço para esse pensar, antes de receberem a palavra eles não atentavam para os pecados que praticavam e a vida de idolatria que vivia; portanto, toda forma de se viver e as potencialidades da cada pessoa vem de Deus, de nenhum outro, assim ninguém pode querer de alguma forma ser

14 BIBLIA, op. cit., p. 1198.

15 Ibid., p.1198.

maior entre os iguais.

Mesmo que um homem tenha o dom de pregar ou ensinar, deve se certificar de que está proferindo palavras concedidas por Deus para determinada ocasião. [...] Não obstante o tipo de serviço, quem o realiza deve reconhecer com humildade que o poder vem de Deus. Quem tiver essa consciência dará a glória a quem ela é devida, ou seja, Deus.¹⁶

Também há a preocupação para que nenhum deles sofra como homicida, ladrão ou malfeitor, porque uma vez libertos do pecado, salvos da vã maneira de viver, instruídos a sofrerem praticando o bem e por amor a Jesus; não há glória ou louvor em sofrer por merecimento das práticas ruins que eles possam vir a cometer. Mas se padecer como cristão, não se envergonhe, pois por esse sofrer deve ser dado glórias a Deus, porque o tal encomenda a sua alma ao fiel Criador.

Um cristão não deve trazer sofrimento para si por ter praticado o mal. Não deve ser culpado de matar, roubar ou se intrometer em negócios de outrem. [...] Não há desonra, porém em sofrer como cristão.¹⁷

1.5 ASSUNTO DE 1 PEDRO 5

O último capítulo começa com uma espécie de exortação aos presbíteros que estão entre os destinatários da carta que Pedro envia para as igrejas. Ele diz que esses homens que são designados para apascentar o rebanho de Jesus Cristo, não devem de forma alguma fazer isso por qualquer outro motivo que não seja o de cuidar. Deixa claro que o rebanho não pertence aos homens a quem Deus confiou o pastoreio, mas ao próprio Senhor, por isso toda a ganância deve ser deixada de lado, assim também como todo o domínio e força sobre as pessoas.

Apascentai o rebanho de Deus que está entre vós, tendo cuidado dele, não por força, mas voluntariamente; nem por torpe ganância, mas de ânimo pronto; nem como tendo domínio sobre a herança de Deus, mas servindo de exemplo ao rebanho. E, quando aparecer o Sumo Pastor, alcançareis a incorruptível coroa de glória.(1Pe 5.2- 4)¹⁸

Vemos aqui o quanto o apóstolo deixa claro que a igreja ou o povo que recebeu a fé em Jesus, e também deixa claro que existem pessoas para fazer o cuidado delas, esses que cuidam não devem de forma alguma achar que a herança de Deus os pertence ou que são ovelhas geradas por eles. Antes, devem sempre estar sabendo que foi a palavra do Eterno que as levou a uma nova vida, foi Jesus Cristo que cuidou de tudo e pagou o alto preço por todas as pessoas. Cabe, portanto, ser humildes no cuidar de todos e jamais esquecerem isso.

Pedro prossegue agora com ensinamentos aos jovens e anciãos, ele diz para que

16 MACDONALD, op. cit., p. 931.

17 Ibid., p. 932.

18 BIBLIA, op.cit., p.1199.

os jovens vejam os mais velhos e se submetam a eles, assim também os mais velhos não tenham por ambição serem melhores, antes todos, se sujeitem uns aos outros. Todos devem ser humildes e se apoderar dessa graça, porque a soberba de nada aproveita; Deus pelo contrário, não aceita tal sentimento de orgulho na comunidade. Devem se humilhar sem exceção, todos os homens e mulheres debaixo do poderio de Senhor, porque é Ele que pode ou não exaltar alguém.

Sendo assim, a carta vai terminando com palavras para serem sóbrios, prudentes e para lançarem toda a ansiedade sobre o Senhor, pois é Ele quem cuida de cada um segundo a sua benevolência. Deixa um último aviso sobre o diabo que anda em derredor como leão buscando as vidas para matar, mas eles devem resistir firmes na fé sabendo que há irmãos pelo mundo na mesma fé sofrendo também. Deus o Senhor de toda graça que os chamou em Jesus Cristo, os chamou para a eterna glória; ainda que por um pouco sofram, Deus aperfeiçoará a cada um.

Quem não reconhece a natureza ou o caráter do mundo, quem não atenta aos propósitos e ataques de nosso adversário, o diabo, pode se dar ao luxo de viver despreocupado ou levianamente. Mas quem vê a vida como Jesus Cristo a vê precisa de uma atitude e uma perspectiva inteiramente novas, caracterizadas pela sobriedade.¹⁹

2 | A VIDA CRISTÃ E O MINISTÉRIO DO SOFRIMENTO EM 1 PEDRO

Esse capítulo se concentra em trazer uma visão muito importante para a compreensão da carta de primeiro Pedro, esta, será uma argumentação sobre a vida cristã e suas escolhas de fé em Jesus Cristo. Também mostraremos o caminho do sofrimento que acarreta a todos que optam pela fé cristã, mas o grande ministério que esse sofrimento é para aqueles que o entendem e passam por essa situação. Porque o ponto aqui é mostrar as várias razões e questões que os servos de Cristo Jesus sofrem por abraçar o evangelho como estilo de vida.

2.1 A VIDA CRISTÃ E SUAS ESCOLHAS DE FÉ EM JESUS CRISTO

Os cristãos da Ásia Menor e as regiões em que a carta foi endereçada mostram um cristianismo muito vivo e preocupado com a escolha da fé que eles fizeram, porque Pedro diz que a fé deles foi a Jesus Cristo gerado na sua morte e ressurreição. A vida estava ficando complicada pela escolha de fé direcionada diretamente para o Senhor, uma nova forma de ver e pensar a vida norteou os novos cristãos que foram evangelizados e precisava quando estavam passando por tribulações de uma lembrança de qual era a base e esperança de cada um deles.

1 Pedro 1.18-21. Essa passagem descreve a morte de Jesus como o sacrifício

¹⁹ PENTECOST, 1969, p. 94 apud MACDONALD, 2008, p. 935.

que proveu resgate dos vãos caminhos do pecado para uma vida de fé e esperança em Deus. [...] A palavra-chave é o verbo “resgatar”, no versículo 18 [...] no sentido literal de resgate de escravos ou reféns. Mas o uso mais dominante no Antigo Testamento é a ocorrência comum do verbo para descrever a libertação de Israel da escravidão no Egito por parte de Deus. [...] A metáfora da poderosa libertação de Deus de um povo para si mesmo da opressão maligna repousa por trás da doutrina da redenção do Novo Testamento.²⁰

Zuck nesta argumentação expõe para nós a base que Pedro traz para os ouvintes e leitores da carta de Pedro, pois para ele, a carta traz Jesus como o sacrifício que proveu ao povo o resgate dos seus vãos caminhos e forma de vida e os direcionou a uma vida na fé na esperança libertadora. Para isso ele mostra a alusão feita pela carta ao antigo Israel em que Deus o pai proveu libertação do povo no Egito, esse mesmo Deus estava com esses cristãos no momento em que escolhem por sua fé em Jesus.

A partir de agora, não tem mais como olhar para trás, uma vez que a escolha foi firmada não na aliança com sangue de animais, mas no precioso sangue de Jesus de Nazaré que morreu, ressuscitou e nos trouxe liberdade da escravidão do pecado. Essa forma de vida que agora os cristãos fizeram escolha pode acontecer o que for, o Senhor estaria presente com eles nas tribulações dessa vida e pelo Espírito Santo os ajudaria a continuarem convictos da escolha que tiveram.

Em várias passagens, a instrução de Pedro para seus leitores reflete a linguagem do próprio ensinamento de Jesus, o qual ele ouviu pessoalmente (por exemplo, cf. 1 Pe 2.20 com Lc 6.32-34).²¹

Pedro testemunha dos fatos ocorridos, tinha propriedade para fala-lhes do que de fato significava essa escolha para a vida de cada comunidade, e de fato falou, tanto falou que mostrou a cada região que a escolha da fé não se baseava em uma fábula ao estilo filosófico dos deuses, mas numa viva esperança no filho de Deus que veio a este mundo e muitos como Pedro se alegraram com a sua presença física, provaram a sua glória após a páscoa. A ideia aqui é reafirmar a Cristo como Senhor e mostrar para as comunidades que a escolha deles foi acertada na fé e no estilo de vida.

Pedro afirma que Cristo “em outro tempo, foi conhecido, ainda antes da fundação do mundo, mas manifestado, nestes últimos tempos, por amor de vós” (1 Pe 1.20). “O nosso Deus e Pai de nosso Senhor Jesus Cristo” mostrou misericórdia ao garantir nova vida e uma esperança viva “pela ressurreição de Jesus Cristo dentre os mortos” (v. 3). Essa salvação, por intermédio de Cristo, e a graça, que ela traz para os cristãos, foram profetizadas na época do Antigo Testamento, “o Espírito de Cristo” operando por meio dos profetas predisse: “Os sofrimentos que a Cristo haviam de vir e a glória que se lhes havia de seguir” (vv.10,11).²²

Para deixar isso cada vez mais claro e profundo, Zuck diz que Pedro afirma que

20 ZUCK, Roy B. **Teologia do Novo Testamento**. Rio de Janeiro: CPAD, 2017, p. 487-488.

21 Ibid., p. 484.

22 Ibid., p. 484-485.

Cristo foi conhecido antes da fundação do mundo, mas se manifestou no tempo deles por amor a eles. Deus mostrou a sua infinita misericórdia com cada um deles, porque Jesus assegurou vida nova a cada um que por Ele optou por viver o evangelho pregado a eles. A ressurreição era a prova mais evidente que a salvação era possível, real e verdadeira pela graça que os cristãos receberam, agora como mais um instrumento de prova, a carta fala dos profetas que predisseram os sofrimentos de Cristo o qual ele e outros foram testemunha dos eventos.

A passagem também apresenta, em termos inquestionáveis, a transformação que a obra de Cristo na cruz se destina a produzir na vida daqueles que se tornam cristão. "Levando ele mesmo [...] os nossos pecados [...], para que, mortos para os pecados, pudéssemos viver para a justiça [...]" (1 Pe 2.24b). "Porque éreis como ovelhas desgarradas; mas, agora, tendes voltado ao Pastor e Bispo da vossa alma" (v.25). Esse versículo final implica a ressurreição de Cristo ao mostrar que Ele está vivo e ativo no cuidado dos que são seus.²³

Mais uma vez nós podemos ver na carta pontos inquestionáveis que Jesus Cristo promove transformação da vida daqueles que não tinham como expiar os seus pecados diante de Deus, mas a cruz trouxe vida para aqueles que agora vivem para a justiça de do Senhor. O povo que antes andava sem Pastor e Bispo encontrou na fé em Jesus uma esperança, e de desgarrados passaram a ser povo eleito e são cuidados pelo supremo e último pastor das suas vidas.

As escolhas de fé em Jesus Cristo, portanto, não são por assim dizer uma credicíse sem fundamento algum, mas a comunidade era do próprio Senhor na experiência do amor fraternal. Os dons descritos em 1 Pedro 4:11, são provas embora invisíveis, eram reais na vida das comunidades que Pedro direciona essa carta, são evidências da operação da graça no Espírito Santo. Segundo diz D. A. Carson, Douglas J. Moo e Leon Morris:

Estatisticamente o escrito traz a palavra "Deus" 39 vezes, o que significa uma média de uma para cada 43 palavras. Os únicos outros escritos neotestamentários que se compararam a isso são 1 João (uma para cada 34) e Romanos (uma para cada 46). As estatísticas não são tudo, mas as cifras deixam claro que há um número incomum de referências a Deus nessa carta. Deus "vive" (1.23), cuja vontade é feita (2.15; 3.17), que conhece previamente aqueles que são seus (1.2) e cuja Palavra permanece para sempre (1.25). Deus é Pai (1.2); é santo (1.15), o juiz de todos (4.5) e o Criador fiel (4.19). É "o Deus de toda graça" (5.10) e "graça" é, aliás, uma idéia freqüente nesta carta (dez vezes). É devido à grande misericórdia de Deus que os cristãos têm novo nascimento e uma viva esperança (1.3).²⁴

Podemos ver que a vida cristã e suas escolhas na fé em Jesus era uma parte muito profunda de quem professava essa escolha, pois como podemos ver as bases eram sólidas para responder as questões que se apresentassem. Pedro traz segundo Carson, Douglas e Morris, que Deus era o assunto principal e primordial para as comunidades que o apóstolo

23 Ibid., p. 490.

24 CARSON, D.A. et al. **Introdução ao Novo Testamento**. – São Paulo: Vida Nova, 1997, p. 476.

enviou a sua primeira carta. Os cristãos estavam cientes de que tinham um Pai que era santo, um Deus de toda graça e que exerce misericórdia para que a escolha feita possa emergir uma nova vida verdadeira em Deus.

Diante de tamanha preocupação e exposição de Jesus, suas dádivas, seus atributos e cuidado com o seu povo, as vidas que receberam a fé ou optaram por Jesus pareceu muito mais abrangente do que o povo da região da Ásia menor pudesse imaginar diante das propostas que tinham diante deles. Toda a graça já é o suficiente para que os corações pela palavra de Deus convertam-se a Cristo, pois aquilo que para muitos foi loucura, para os cristãos e suas escolhas foi poder de Deus para salvação de todos os que creram.

Ao lidar com a culpa pelo pecado, abre-se o acesso ao Deus santo. Pedro afirma que esse é o propósito manifesto do sofrimento de Cristo: "Para levar-nos a Deus" (1 Pe 3.18b). Esse é um vívido retrato do papel de mediador de Cristo ao abrir o caminho para Deus. Paulo refere-se à mesma obra de Cristo em Romanos 5.2; Efésios 2.18; 3.12, e o autor de Hebreus descreve-o em termos distintos em Hebreus 4.16; 7.25; 10. 19-22.²⁵

Sendo assim, diante da porta aberta que Jesus como mediador entre nós e Deus, Ele nos proporcionou livre acesso para levar-nos ao Senhor, pois o próprio Cristo lidou com o problema do pecado a ponto de nos fazer caminho pela graça proporcionada por seu sacrifício. Talvez entendamos o porquê das comunidades de fé optar pela vida em Jesus, pois o novo que a pregação do evangelho trouxe, revolucionou aquele tempo em que os cristãos da Ásia Menor viveram.

2.2 CONSEQUÊNCIAS DAS ESCOLHAS DE FÉ EM JESUS CRISTO

As consequências da escolha da fé em Jesus Cristo são inúmeras, pois como podemos ver na carta de Pedro, os cristãos passaram a ser vistos de uma forma não mais amigável. Eles saíram do convívio comum a todos da região e passaram a viver de forma distinta, diríamos até muito diferente do que as regiões em que eles viviam estavam acostumadas a viverem as suas vidas. Como toda mudança gera consequências, não seria diferente na vida dos cristãos que também escolheram mudar por sua nova forma de comportamento.

Ao pensar sobre o sofrimento na primeira carta de Pedro por causa das escolhas de fé, logo pensamos numa perseguição feita por parte do império romano sob a influência de algum imperador querendo adoração como deus. Por essa razão, os convertidos ao cristianismo poderiam estar negando se dobrarem a religião ou culto imperial, por questões que seriam óbvias, os romanos seriam os grandes vilões das perseguições do povo cristão a qual a carta se dirige. Contudo, Eugene Boring argumenta o seguinte:

Inicialmente, pensava-se que os sofrimentos enfrentados pelos leitores (1,6; 2,12; 3,8-17; 4,12-19; 5,8-10) refletiam o período da perseguição oficial

²⁵ ZUCK, op. cit., p. 491.

romana, quer sob Nero, na metade da década de 60; Domiciano, na metade da década de 90; ou Trajano, na segunda década do segundo século. Um estudo mais recente convenceu a maioria dos eruditos de que 1 Pedro reflete um tempo de sofrimentos e perseguição social, mas não uma perseguição oficial iniciada pelo governo.²⁶

Vemos por assim dizer na explicação de Boring que, a perseguição como se supõe não se origina dos romanos ou da ordem dos imperadores vigentes, mas de uma questão social. Ao nos depararmos com essa afirmação, podemos ver apenas uma rejeição por questão de escolha de fé, não uma questão do governo querendo impor aos cristãos que abandonem suas práticas ou morrerão; pelo contrário, não há motivos para crer que a motivação última venha da religião do império.

Entrementes, os cristãos da Ásia Menor estavam de alguma forma sofrendo danos pessoais, morais e financeiros por sua escolha na fé em Jesus Cristo. Nesse instante é que a carta de primeiro Pedro vem para esses cristãos como forma de resposta a situação em que eles estão passando, pois traz um encorajamento para continuarem firmes; porque a obediência a Jesus os levaria a sofrer o que fosse pela escolha feita por Ele, mas eles triunfavam porque o Senhor estava com todos os habitantes a que a carta foi endereçada.

A nova identidade dos leitores é explicada com linguagem e imagens bíblicas que originalmente se referem a Israel, com numerosos ecos da linguagem do êxodo. Jesus é seu cordeiro pascal imaculado (1,19). Os leitores precisam prepara-se, ou seja, derrubar suas barreiras mentais para poderem envolver-se no difícil pensamento a ser seguido, imitando os hebreus originais do êxodo que “cingiram os seus lombos”, preparando-se para a sua partida da escravidão do Egito (Êx 12,11). Como Israel jurou obediência a Deus ao aceitar a aliança de Deus no Sinai, assim também os leitores cristãos de Pedro se tornaram obedientes e receberam a aspersão do sangue da aliança sobre eles (Êx 24,7-8; 1 Pd 1,2). Os peregrinos desalojados do êxodo foram tentados a olhar para trás, para a sua vida anterior, assim como os atribulados cristãos da Ásia Menor (e.g., Êx 16,2-3; 1 Pd 4,3-4).²⁷

Boring na sua argumentação retrata com muita propriedade sobre a questão do encorajamento, pois a nova identidade que os cristãos assumiram com a fé em Jesus se parece por alusões fortes e claras ao povo de Israel, que por sua aliança com Deus viveram como peregrinos no deserto e que o sofrimento era parte de uma vida que escolheu sair da escravidão do antigo Egito e assim como a páscoa foi celebrada pela liberdade no deserto; os cristãos tinham em Jesus a imaculada páscoa de todos que por Ele vivem e foram libertos de uma vã maneira de viver.

Desse modo, a forma como eles vivem na sociedade já não corresponde à forma de culto aos deuses daquela região e nem a relação familiar se orienta mais pela cultura da Ásia, mas pelos preceitos do evangelho que a eles foram pregado. Nessa situação a carta de primeiro Pedro deixa claro à reorientação das pessoas mediante comportamentos que

26 BORING, M.E. **Introdução ao Novo Testamento**: História, Literatura, Teologia (v.2) – Santo André (SP): Academia Cristã; São Paulo: Paulus, 2015, p.748.

27 Ibid., p.757.

outrora tinham nas formas de ver e perceber o mundo, tudo agora passa a ser medido pela não aliança com os deuses, mas vista de outra forma, Jesus Cristo. A aparente derrota pode parecer ser vergonhosa, mas na verdade são vitoriosos, pois assim como injustamente o Senhor sofreu, mas triunfou pela escolha de obediência ao Pai, assim eles também vão vencer!

Em vários textos, fala-se manifestadamente de injúrias: os servidores as suportam da parte de seu senhor (2, 18-20); as calúnias magoam os cristãos (2,12; 3,16). Esse tipo de hostilidade do meio ambiente resulta, sem dúvida, do fato de que os cristãos não participam mais dos excessos ligados à celebração das grandes festas do paganismo (4,3 s.); eles contestam, assim, não apenas a religião tradicional, mas também a ordem social. Em resumo, eles perturbam, e seus compatriotas os fazem saber disso; há discriminação social.²⁸

Daniel Marguerat no seu livro que trata da questão da carta de primeira Pedro corrobora com Boring, pois argumenta os motivos de que tal perseguição era realmente por mudança de comportamento e pela escolha que fizeram, foi uma forma estranha para a sociedade em que eles viviam. Vemos que a conversão não ficou apenas em mudar de opinião de fé dos deuses a Jesus Cristo, mas uma forma diferente de agir, como ficou explícito para todos daquela região. As implicações pela escolha que tiveram, foram profundas nas comunidades porque mexeram com as estruturas de forma geral, os cristãos parecia um corpo estranho a serem expurgados por sua firmeza e convicção, ainda mais após serem animados pela carta de Pedro.

Na penosa situação em que se encontram, os cristãos da Ásia Menor devem encontrar reconforto na consciência de pertencer a um vasto conjunto, mais exatamente, a uma fraternidade, que é das dimensões do mundo (5,9). Mais profundamente, o sofrimento representado pelo fato de ser “sem verdadeira morada” (2,11) [...] é neutralizado pela consciência de terem se tornado, pela união com Cristo, uma morada [...] espiritual, templo e família ao mesmo tempo (2,5). Já chamamos a atenção para a importância de 2,5. 9-10. À rejeição contrapõem-se uma separação benéfica, à marginalização sofrida no plano social corresponde antiteticamente a eleição divina, à desonra acarretada pelas suspeitas, calúnias e injúrias se opõe a participação na glória de Cristo. Seu nome é, sem dúvida, para eles uma fonte de dificuldades, mas eles carregam com alegria e orgulho (4,14), porque ele abriga sua esperança.²⁹

Marguerat mostra como poucos o processo de sofrimento por amor a Jesus Cristo, pois ainda que os cristãos da Ásia Menor estejam sendo humilhados, deixados de fora, caluniados, injuriados e passando por todo tipo de sofrimento pelo nome do Senhor, isso é prova da eleição deles por parte de Cristo. Essas e outras situações, diz o autor, beneficiam os cristãos, pois são consolados e levam com tremenda alegria toda a injúria porque, de certa forma, eles são morada do Senhor.

28 MARGUERAT, Daniel [org.]. **Novo Testamento:** história, escritura e teologia. 3 ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2015, p.537.

29 Ibid., p.545.

As escolhas de certo, não são a melhor parte para os cristãos do primeiro século, porque a fé em Jesus os levou a sofrerem danos em consequência da escolha que fizeram. Contudo, eles não desistiram e continuaram a caminhar com firmeza, pois mesmo diante de tantas tribulações eles foram ainda mais animados pelo escrito petrino para fazerem parte das aflições de Cristo. A escolha de fato pareceu aos olhos de quem via de fora, uma escolha equivocada, até certo ponto desastrosa; mas quem sentiu a graça do evangelho como eles sentiram, com toda a certeza sabiam que a consequência de nada se comparava com a glória que as comunidades esperavam.

2.3 O MINISTÉRIO DO SOFRIMENTO

Esse assunto é muito latente na carta de Pedro, pois ele escreve para encorajar os cristãos a serem fiéis mesmo diante dos insultos que com certeza eles passavam. Ressentimentos, falsas acusações [...] molestamento, ofensas verbais e ocasionais agressões físicas³⁰ que eles passavam por causa do nome de Jesus e a nova conduta adotada pelas comunidades dava-lhes essa condição. Esse ministério do sofrimento fica claro quando a instrução do apóstolo é que eles sigam o exemplo de Cristo.

"Lendo rapidamente toda a epístola, às vezes, de forma manifesta, mas nunca muito abaixo da superfície" percebemos a consciência de que os leitores de 1 Pedro estão ameaçados por provações e sofrimentos por causa de sua fé.³¹

Zuck ao tratar no seu livro o sofrimento na imitação de Cristo nos mostra que os cristãos das comunidades da Ásia Menor e adjacências estão passando por momentos de tribulação por causa da fé. Ele Trata isso como parte da caminhada cristã em que o povo do Senhor recebe esse mesmo ministério para que por muitas ocasiões e aflições, alguém receba a coroa de glória que é destinada aqueles que passam por todo o tipo de injúria pelo evangelho.

O evangelho produz conversão, novo nascimento e nova forma de agir na vida, de tal forma que o caminho que os cristãos devem percorrer é justamente o processo de desenvolvimento da fé em Jesus Cristo que se opõe a toda injustiça, e, portanto, aponta para a retidão de vida que agora foi clareado para eles pela luz que há no evangelho. Uma vez que se encontrava em trevas e entenebrecidos no entendimento, mas pela palavra da fé, encontraram esperança e vida para caminharem ainda que nas dores que esse caminho poderia trazer e trouxe.

Essa "convocação" divina é a obra de Deus de trazer as pessoas a ter comunhão com Ele. Isso envolve o chamado a viver uma vida santa, pois Ele, aquEle que as chama, é santo (1.15). Esse é o chamado para sair das trevas e vir para a sua maravilhosa luz (2.9). É um chamado ao sofrimento inocente como o de Cristo (2.21), mas também para herdar bênçãos ao seguir

30 ZUCK, op. cit., p. 498.

31 Ibid., p. 498.

o exemplo dEle (3.9). Em última instância, é um chamado à glória eterna de Deus em Cristo (5.9).³²

Esse ministério que receberam pela conversão, embora fosse de expectativa para suportar o sofrer, também havia o lado das consolações em amor nas comunidades, na promessa de vida eterna que os aguarda no último dia. Podemos ver os lados positivos também dessa caminhada “desconcertante”, mas que produz uma vida verdadeiramente ativa na fé, esta que em seu sentido último aponta para Jesus o autor e consumador da fé de cada um deles. Pedro teve o cuidado de deixar todo peso sobre os ombros de Cristo, pois olhando atentamente pelo único meio possível, a fé, eles veriam as bênçãos de Deus.

A vida passava por fazer parte dessa bem-aventurança dos sofrimentos, ou o caminho que Jesus passou. Pedro consegue de forma espetacular na sua carta, transmitir aos que sofrem e assim como Cristo por obediência a Deus, obedeceu mesmo no padecimento que culminou na cruz. Contudo, esse ministério é diferente do qual Jesus exerce, pois foi o justo pelos injustos, mas do ponto de vista do amor que traz o sofrimento, os cristãos devem carregar esse vitupério até o fim dos seus dias.

[...] O encorajamento é incomensuravelmente intensificado quando Pedro menciona Cristo como exemplo a ser seguido nesse sofrimento (vv.21-25): Ele sofreu inocentemente, não por causa de seus próprios delitos; Ele não retaliou nem ameaçou em face dos insultos e tratamento duro; Ele entregou-se a Deus o justo juiz; e Ele morreu fiel ao propósito de Deus. De todas essas maneiras, Cristo é o exemplo para o sofrimento, e os cristãos devem seguir “as suas pisadas” (v.21b). Pedro também inclui um lembrete sutil da providência de Deus no sofrimento piedoso do crente (“para isso sois chamados”, 21a) e do julgamento final de Deus desses maus tratos que sofrem (confie no Deus “que julga justamente”; v.23b).³³

O ministério recebido pode parecer a olhos menos polidos, uma vida ingrata, porque assim como o Senhor sofreu os danos dessa caminhada sem murmurar, inocentemente julgado e tendo sentença de morte, assim devem caminhar todos aqueles que se entregaram a Jesus Cristo. Zuck ressalta um ponto importante, Pedro deixou uma lembrança embora sutil, mas de muita valia para os homens e mulheres da Ásia Menor, “para isso sois chamados”, ou seja, as participações das aflições, humilhações, descrédito e dor passam pela vida de cada um deles e delas, escravos e livres; todos sem exceção participam desse chamado.

Tem-se porem em mente que assim como Deus justificou a Jesus diante dos seus acusadores e molestadores, os santos irmãos e irmãs a que a carta foi enviada, o Senhor os justificaria no dia do juízo. Assim temos olhos para ver que o Eterno é o justo juiz de todos aqueles que sofrem injustamente por amor do seu nome, podemos com isso ver a mensagem de Pedro a dizer que embora os cristãos não devam revidar, o dia do revide virá sobre cada um que zombou, bateu, humilhou e tomou por força aquilo que pertencia aos

32 Ibid., p. 492-493.

33 Ibid., p. 499.

cristãos. Deus faria isso por causa deles e por eles!

D.A Carson, Douglas Moo e Leon Morris em parceria num livro de introdução ao novo testamento, na parte que eles tratam a carta de primeiro Pedro, eles trazem uma contribuição importante para podemos entender o ministério do sofrimento com mais clareza. Dizem eles:

Pedro dá bastante ênfase aos sofrimentos de Cristo. Ele emprega 12 vezes o verbo Πάσχω (paschō), ao passo que o mesmo é encontrado apenas 11 vezes em todo o restante das epístolas do Novo Testamento (o uso mais freqüente a seguir acha-se no muito comprido Evangelho de Lucas, com 6 ocorrências). Pedro não deixa nenhuma dúvida de que foi por meio daquilo que Cristo sofreu que ele trouxe salvação aos pecadores. [...] Assim também Cristo deixou para seu povo um exemplo de como suportar o sofrimento (2.21), o que deve ter sido importante para pessoas que estavam na situação em que os leitores de Pedro evidentemente se encontravam.³⁴

Vemos aqui que a temática do sofrimento em primeiro Pedro abrange a maior parte da carta e de alguns escritos do novo testamento. Olhando para essa informação, fica mais evidente para os leitores da carta que o ministério do sofrimento que eles estavam vivendo pelas aflições que o evangelho lhes acarretava, era motivo de alegria a luz dos acontecimentos do evento Jesus Cristo, pois o consolo para cada um deles era poder olhar para o passado recente e lembrarem-se das aflições que o mestre sendo Deus, suportou por amor enquanto homem para vindicar a todos os que cressem nele.

Qual foi o erro deles? Qual o mal que fizeram a sociedade? Qual ou quem fizeram injustiça? Pelo contrário, como sofredores e nesse ministério caminhando não tinham erros, não fizeram mal a sociedade que pertenciam e também não foram injustos com as pessoas a sua volta. Antes, foi justamente por praticarem o bem, por não concordar com os caminhos da sociedade, mas sem impor nada pela força que viveram a sua fé em Jesus e por isso foram atacados de toda sorte de palavras vis, isolados da sociedade e julgados por todos por terem mudado a vã maneira de viver a vida.

Aparentemente, dois fatores levaram a esse abuso. Primeiro, parece que o comportamento ético desses cristãos tinha mudado. Eles estavam sofrendo "por amor da justiça" (3.14) e por "fazer o bem" (3.17). Seus perseguidores falam mal de seu "bom procedimento em Cristo" (3.16; cf. 2.12,19-20; 3.6; 4.4,15-16). [...] Esses cristãos, antes de sua conversão, tinham um comportamento que era aceito e praticado por muitas das pessoas ao redor deles; mas eles, depois da conversão, não praticavam mais essas coisas e, por isso, seus perseguidores "acham estranho não correrdes com eles no mesmo desenfreamento de dissolução, blasfemando de vós" (4.4). O segundo fator é sugerido pelo mesmo texto: as relações sociais deles mudaram. O comportamento descrito no versículo precedente era o fundamento comum compartilhado entre eles antes.³⁵

Sendo assim, podemos ver que não se tratava de um ministério que receberam e

34 CARSON et al., op. cit., p. 477.

35 MCKNIGHT, Scot; OSBORNE, Grant R. **Faces do Novo Testamento**: um exame das pesquisas recentes. – Rio de Janeiro: CPAD, 2018, p. 406.

continuaram a viver da mesma forma, antes, foram transformados por Jesus Cristo. Suas atitudes que aprenderam no evangelho e por isso passaram a obedecer aos caminhos da graça, sendo a cada dia pessoas melhores no trato e na não participação das situações culturais que aborrecia ao Senhor, isso lhes acarretou sofrimento e perseguição. Contudo, não podiam voltar atrás, pois eles receberam esse ministério como demonstrado acima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das situações demonstradas acima, percebemos que a vida cristã não está pautada somente em alegria, mas que acarreta sofrimentos advindos das escolhas tomadas mediante o conhecimento do evangelho pregado às pessoas. Instruções são as medidas cabíveis para que todos os cristãos tenham ciência de que a caminhada de fé traz consigo consequências e responsabilidades para quem adere verdadeiramente à mensagem de Jesus Cristo.

Fazendo uma análise da carta de Primeira Pedro, vemos que houve uma palavra que em última instância encorajasse os cristão no seu fundamento do evangelho, este, o cerne da mensagem; a pregação de Jesus Cristo morto e ressuscitado para a liberdade das amarras do pecado. Considerando assim que os que continuaram presos talvez não ouviram sobre a libertação dos fardos mais pesados que carregavam, ou fizeram-se de surdos para continuarem a viver como queriam.

Observa-se que a escolha da fé deve ser feita com verdade e quando tocados realmente pelas palavras de Deus, o Espírito Santo os conduz com diligência para falarem aos homens e mulheres o caminho e a forma de vida em que devem andar neste mundo. A carta de Primeira Pedro ensina que o evangelho deve ser totalmente parte das pessoas em tudo que são e fazem neste mundo tenebroso, obscuro e mal. É aqui por intermédio da luz de Jesus que pelo nosso bom comportamento somos em Cristo gerados novamente segundo a sua graça e devemos manifestar as obras de Deus para que não haja mais motivos para maldizerem e envergonharem a conduta do povo cristão.

Somos convidados a participar do chamado de Deus feito a todos nós que pode acarretar sofrimento, assim como Jesus que uma vez estando aqui como homem recebeu o ministério da obediência para que por muitas aflições e sofrimentos nos desse a oportunidade da salvação eterna segundo o grande amor de Deus para com a humanidade. Segundo diz Pedro, se chamados a sofrer pelo nome de Jesus não devemos considerar uma desonra, antes, devemos ter alegria por termos sidos escolhidos para tão maravilhosa graça que existe nesse ministério.

Diante desse chamado, somos contrastados pela proposta do evangelho visto que vivemos a reprovar até as questões mais efêmeras e insignificantes, e por isso procuramos meios de postergá-lo porque não saberemos lidar com as intercorrências do ministério que em algum momento pode gerar conflitos e sofrimentos. Agimos como pessoas sem uma referência que sustente o destino proposto, almejamos o que é terreno e esquecemos da mensagem do evangelho que nos diz que estamos expostos a todas as situações por amor

a Jesus Cristo. Contudo, somos exortados por Pedro a nos comportar como peregrinos nessa terra, porque buscamos a pátria celestial e eterna, pois lá a nossa realização é completa e alegria permanente.

Não podemos estranhar a ardente prova que nos sobrevêm, porque é ela que segundo diz Pedro, nos purifica assim como o ouro passa pelo fogo. Sendo assim, o processo cristão aqui na terra é contínuo e não temos como dormir na caminhada, pois o diabo, nosso adversário, anda em nosso derredor como leão buscando aqueles que no processo de purificação esmorecem na fé.

É preciso destacar que enquanto povo do Senhor, nós caminharemos diante de todas as situações, sejam momentos de regozijos ou de tribulações. Todavia, não nos esqueçamos do temor ao Senhor, demonstrando profundo respeito porque Ele é o Deus de todas as coisas. Aos designados na incumbência de cuidar do povo, esses também são chamados a participar junto dos irmãos e irmãs das aflições de Cristo por obediência ao Senhor. Atentemos aqui que exercer uma função específica não é sinônimo de elevação sobre os demais, mas trata-se de uma unidade em que cada parte se submete uns aos outros para um bem maior, pois essa é a vontade de Deus.

Essa breve apresentação sobre a mensagem da carta de Primeira Pedro tem por objetivo deixar claro para todos os leitores desse artigo qual é a mensagem central que o apóstolo traz para nós, mas também ensinamentos fundamentais que implicam no comportamento da igreja diante das diversas situações. Vale ressaltar que essa mensagem foi de muita importância para os cristãos das primeiras gerações e que ainda traz influência para os cristãos atuais. Com uma mensagem clara e relevante, essa carta espetacular permite que nos aprofundemos no que é ser cristão e o que não é ser.

REFERÊNCIAS

BIBLIA, Português. **A Bíblia Sagrada** - Harpa Sagrada. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição revista e corrigida. Barueri (SP): Sociedade Bíblica do Brasil, Rio de Janeiro: CPAD, 2016.

BORING, M.E. **Introdução ao Novo Testamento**: História, Literatura, Teologia. (v.1) – Santo André (SP): Academia Cristã; São Paulo: Paulus, 2015.

BORING, M.E. **Introdução ao Novo Testamento**: História, Literatura, Teologia. (v.2) – Santo André (SP): Academia Cristã; São Paulo: Paulus, 2015.

CARSON, D.A. et al. **Introdução ao Novo Testamento**. – São Paulo: Vida Nova, 1997.

MACDONALD, William. **Comentário Bíblico Popular** – Novo Testamento. – São Paulo: Mundo Cristão, 2008

MARGUERAT, Daniel [org.]. **Novo Testamento**: história, escritura e teologia. – 3 ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MCKNIGHT, Scot; OSBORNE, Grant R. **Faces do Novo Testamento**: um exame das pesquisas recentes. – Rio de Janeiro: CPAD, 2018.

ZUCK, Roy B. **Teologia do Novo Testamento**. Rio de Janeiro: CPAD, 2016.

CAPÍTULO 5

A MÚSICA COMO PERFORMANCE NO FILME TUBARÃO: UMA ANÁLISE DA CENA *CHRISSIE'S DEATH*

Data de aceite: 03/08/2023

Leonel Batista Parente

Doutorando em Performances Culturais pelo Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Performances Culturais da Universidade Federal de Goiás. Mestre em Música (composição) pela Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás.

Lisandro Magalhães Nogueira

Doutor em Cinema e Jornalismo pela PUC/SP. Mestre em Cinema e Televisão pela ECA/USP. Professor de Cinema na Universidade Federal de Goiás (UFG), no Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais da Faculdade de Ciências Sociais da UFG.

Carlos Henrique Costa

Doutor em Performance Musical (piano e regência) pela University of Georgia in Athens - USA. Mestre em Música (piano) pela Youngstown State University - USA. Professor de Música na Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás.

Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho Estudos de Som e Música do 32º Encontro Anual da Compós. Universidade

de São Paulo (USP). São Paulo, 03 a 07 de julho de 2023.

RESUMO: Este artigo é um recorte de uma pesquisa de doutorado que investiga a utilização da música no filme Tubarão, dirigido por Steven Spielberg. O referencial teórico adotado, tanto para a pesquisa quanto para o presente artigo, baseia-se na concepção de Performance, segundo Richard Schechner (2003). O foco da análise aqui apresentada recai sobre a cena intitulada Chrissie's Death (Morte de Chrissie), momento em que ocorre o primeiro ataque do tubarão e, por conseguinte, a primeira vez em que a sonoridade musical é introduzida no filme. Por meio de uma análise da forma como a música retrata o ataque do tubarão, constatou-se que sua participação é de suma importância para a construção da unidade narrativa da cena em questão. Da mesma forma, verificou-se que ao capturar as nuances da narrativa cênica, por meio da seleção criteriosa de instrumentos, combinações tímbricas, ritmos e variações melódicas, a música torna-se crucial na criação de atmosferas de tensão e suspense. Ao evidenciar a música

na cena Chrissie's Death, o presente estudo oferece uma contribuição significativa para uma compreensão mais sólida da música enquanto performance no contexto audiovisual, fornecendo perspectivas acerca de como ela pode potencializar a experiência estética e comunicativa do filme.

PALAVRAS-CHAVE: Música como *performance*, música e imagem, narrativa cinematográfica

MUSIC AS PERFORMANCE IN THE MOVIE JAWS: AN ANALYSIS OF THE CHRISSIE'S DEATH SCENE

ABSTRACT: This article is an excerpt from a doctoral research that investigates the use of music in the film “Jaws,” directed by Steven Spielberg. The theoretical framework adopted, both for the research and for the present article, is based on the concept of Performance, according to Richard Schechner (2003). The focus of the analysis presented here falls on the scene entitled “Chrissie's Death,” the moment when the first shark attack occurs and, consequently, the first time that musical sound is introduced in the film. Through an analysis of how the music portrays the shark attack, it was found that its participation is of paramount importance for the construction of the narrative unity of the scene in question. Likewise, it was observed that by capturing the nuances of the scenic narrative through the careful selection of instruments, timbral combinations, rhythms, and melodic variations, the music becomes crucial in creating atmospheres of tension and suspense. By highlighting the music in the “Chrissie's Death” scene, the present study offers a significant contribution to a more solid understanding of music as performance in the audiovisual context, providing insights into how it can enhance the aesthetic and communicative experience of the film. to a more solid understanding of music as performance in the audiovisual context, providing insights into how it can enhance the aesthetic and communicative experience of the film.

KEYWORDS: *Music as performance, music and image, cinematic narrative.*

1 | INTRODUÇÃO

A música no cinema está intrinsecamente ligada à própria história do cinema. Desde a invenção do cinematógrafo pelos Irmãos Lumière em 1895, sabe-se que as primeiras projeções cinematográficas eram acompanhadas por música. De acordo com Wierzbick (2009), os filmes apresentados pelos Lumière em dezembro de 1895 contaram com a presença do pianista Emile Maraval. Além disso, Wierzbick menciona a presença de um intérprete de harmônio nas exibições dos filmes Lumière no *Polytechnic Institute*, em Londres, em 20 de fevereiro de 1896, e relata que orquestras foram envolvidas nas apresentações nos teatros Alhambra e Empire, também em Londres, em abril de 1896. O autor também destaca que uma orquestra acompanhou a exibição dos filmes Lumière em Nova York, na *Keith's Vaudeville House*, em 28 de junho de 1896.

Como visto, desde o início do cinema, as orquestras têm acompanhado essa forma de expressão artística, assim como a presença fundamental dos compositores. Em 1908 ocorreu a primeira encomenda de uma produção musical para um filme, atribuída ao

compositor francês Camille Saint-Saens (1835-1921), para o filme *L'assassinat Du duc de Guise*. À medida que avançamos para 1915, Joseph Carl Breil escreve a música para *The Birth of a Nation*, pontuando outro marco significativo nessa relação. Nos anos 1930, com a introdução do cinema sonoro, vimos a chegada de compositores europeus a Hollywood, cuja música dedicada a filmes permaneceu como alicerce até a década de 1950. A obra desses compositores era, sobretudo, em estilo sinfônico e com grande influência do Romantismo. Nesse estilo, a partir da música para o filme *King Kong* (1933) começa a se desenvolver em Hollywood uma linguagem própria de composição orquestral para filmes. Isso contribuiu para a consolidação da música orquestral no cinema hollywoodiano; e, ao mesmo tempo, inaugurou o que ficou conhecido como a “Era de Ouro” da música do cinema de Hollywood, que irá até os anos 1950.

Para filmes, o estilo de composição orquestral de John Williams remete à “Era de Ouro”¹, uma vez que este é influenciado pelos compositores deste período. Todavia, em John Williams há um grande senso de originalidade e espírito de elaboração criativa. Assim, no cenário cinematográfico dos anos 1970 é justamente este compositor quem irá compor, em 1975, a música para o filme *Tubarão*, dirigido por Steven Spielberg, do qual extraímos a cena *Chrissie's Death* para servir como objeto de análise deste artigo.

Segundo o relato de Peter Benchley (1974, p.5) no livro *Jaws*, o ataque a Chrissie Watkins ocorre quando esta visitava a ilha Amity, ilha fictícia localizada na costa da Nova Inglaterra, nas férias de verão de 1974. O incidente ocorreu numa praia ao sul da ilha, sendo Chrissie vitimada durante a noite, enquanto nadava. Conforme descreve Benchley, o tubarão agarra sua perna direita e a arrasta de um lado para o outro até puxá-la definitivamente para baixo da água. Chrissie Watkins foi a primeira vítima do grande tubarão branco que rondava as águas da ilha *Amity* e seus restos mortais, encontrados no dia seguinte, incluem um braço, uma mão e metade de seu tórax.

A composição musical criada para a cena *Chrissie's Death* é parte integrante da partitura completa do filme *Tubarão*, composta em um total de doze músicas, todas escritas por John Williams. Tendo em conta o desenvolvimento da cena, surge o questionamento se a música de *Chrissie's Death* pode ser compreendida como uma *performance* atuante na narrativa de forma que se configure como uma personagem, conferindo dimensão emocional e simbólica ao enredo. Assim, para observar a participação da música orquestral na narrativa da cena em análise, utilizaremos como base teórica a concepção de *Performance* segundo Richard Schechner (2003).

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em seu ensaio intitulado *O que é performance* (2003), Richard Schechner observa

¹ Wierzbick (2009) confirma, no tocante ao idiomatismo composicional, que John Williams mantém semelhanças de estilo em relação aos compositores da Era de Ouro ao mencionar que o reconhecimento de Williams a seus antecessores é digno de nota, pois não há como negar a semelhança idiomática entre *Tubarão* e as obras da Era de Ouro (p. 204).

que há diversas abordagens para compreender o conceito de *performance*, seja esta artística, ritualística ou cotidiana. O autor ressalta que a noção de *performance* refere-se a eventos específicos e delimitados, caracterizados por contexto, convenção, uso e tradição. No entanto, defende que qualquer evento, ação ou comportamento pode ser analisado como *performance*, podendo ser objeto de estudo em termos de ação, comportamento e exibição. Dessa forma, para o autor, considerar qualquer objeto, obra ou produto como *performance* (uma pintura, um romance, um sapato, ou qualquer outra coisa) significa investigar o que esta coisa faz e como interage com outros objetos e seres (p.29,39).

Para Schechner, realizar uma *performance* é um ato que também pode ser compreendido como uma relação entre ser, fazer, mostrar-se fazendo e explicar ações demonstradas. Nesse sentido, afirma que, pela sua perspectiva de observação e da teoria da *performance* que propõe, qualquer coisa pode ser considerada *performance* (p. 37). Além disso, destaca que um dos significados do verbo “performar” é realizar ações de acordo com um cenário ou plano específico. Como exemplo disso, destaca que os mapas de Mercator foram úteis para navegação porque as linhas retas em sua projeção correspondiam às linhas de orientação da bússola. Seguindo, afirma que atualmente os autores dos mapas modernos têm seus próprios cenários, que são encenados por meio de seus mapas. Para Schechner, interpretar os mapas dessa maneira é examinar a sua criação como uma *performance* (p. 41).

Ao aplicar a abordagem de Richard Schechner na leitura da música presente na cena *Chrissie's Death* será levado em consideração elementos como harmonia, orquestração, combinações tímbricas, ritmo e variações melódicas buscando compreender como esses elementos atuam e interagem com a narrativa audiovisual. No contexto da teoria de Schechner, o conceito de *performance* é ampliado para abranger qualquer evento, ação ou comportamento que possa ser examinado em termos de ação, comportamento e exibição. A música como *performance*, nesse sentido, pode ser entendida como uma ação que ocorre dentro da cena, atuando como um elemento performativo que não apenas acompanha a imagem, mas também age como uma entidade autônoma.

3 | *CHRISSE'S DEATH* E SEU CONTEXTO

Chrissie's Death (A morte de Chrissie), assim intitulada por Steven Spielberg, é a primeira cena do filme *Tubarão*, produzido em 1975 por Richard Zanuck e David Brown, e dirigido por Steven Spielberg. O filme se enquadra no gênero suspense-horror, com roteiro adaptado da novela de Peter Benchley (1974). O enredo é estruturado no esquema *Discovery plot*, formulado por Noel Carrol (2004, p.97) em *The Philosophy of Horror*. *Discovery plot* é um conjunto de quatro movimentos narrativos que servem de esboço para filmes de horror. Primeiro movimento: primeiro ataque do monstro; segundo movimento: descoberta do monstro; terceiro movimento: confirmação, do monstro; quarto movimento:

eliminação do monstro.

A trama se passa em Amity, ilha fictícia no norte da Nova Inglaterra, Estados Unidos, sendo três os principais personagens: o chefe de polícia de Amity, Martin Brody, representado pelo protagonista, Roy Scheider; Quint, um caçador de tubarões, representado por Robert Shaw, e Matthew Hooper, um oceanógrafo fascinado por tubarões, representado por Richard Dreyfuss. A cena *Chrissie's Death* que no esquema *Discovery plot* se configura como primeiro movimento narrativo inicia logo após a abertura do filme: um plano subjetivo em *travelling* frontal, descrevendo a visão de uma criatura serpenteando no fundo do mar. Segundo, Buckland (2006), esta é uma abertura típica de Spielberg, um traço estilístico que se encontra ao longo da carreira do cineasta.

Filmada durante o dia, mas ambientada à noite, *Chrissie's Death* tem a duração de 3 minutos e 53 segundos. No entanto, a música que a acompanha começa a partir dos 2 minutos e 23 segundos, momento em que Chrissie começa a nadar. A cena inicia em plano panorâmico, da esquerda para a direita, revelando um grupo de jovens ao redor de uma fogueira e isolando um membro do grupo, Tom Cassidy (Jonathan Filley). Logo que os créditos iniciais desaparecem, a câmera fixa em Tom, filmado em primeiro plano 3/4, olhando à direita, para fora do enquadramento. Seu olhar incide num corte para o objeto que está olhando: Chrissie Watkins (Susan Backlinie) que também aparece em primeiro plano 3/4, olhando fora do enquadramento, à esquerda, para Tom. Os planos são ângulos internos reversos, pois a câmera entrou no círculo de ação, e os ângulos inversos se repetem; mas, na segunda tomada de Chrissie, ela desvia o olhar. Depois deste olhar, um corte revela uma imagem estática em plano aberto *plongée*, focando todo o grupo e a localização onde se encontram: a praia.



FIGURA 1 - Chrissie e Tom afastados do grupo de pessoas na praia.

FONTE: Frame do filme *Tubarão* (1975)

O objetivo desta tomada é unir os dois personagens no mesmo plano, mostrando que Chrissie está separada do resto do grupo e Tom, se levantando, vai até ela. Após o encontro entre Tom e Chrissie, uma nova zona de ação é estabelecida. Primeiro Chrissie,

depois Tom, chegam ao topo de uma duna de areia, com Chrissie à frente e Tom ao fundo. À medida que os personagens começam a correr, da esquerda para a direita, ao longo de uma cerca inclinada diagonalmente para a esquerda, a câmera passa a segui-los, mantendo-os à mesma distância. Uma vez que estão todos ao longo da mesma diagonal, o movimento da câmera, a ação e a cerca reforçam-se mutuamente criando um plano dinâmico, uma das escolhas composticionais dominantes em *Tubarão*, conforme menciona (BUCKLAND, 2006, p. 82-83).

Os dois personagens correm em velocidades diferentes. Tom se move mais lentamente e a câmera diminui o seu ritmo. Chrissie, em movimento rápido, sai da tela para a direita. Esta é a última vez que os dois são mostrados juntos no mesmo plano; pois, a continuidade da cena, os separa em tomadas individuais em dois espaços narrativos distintos: Chrissie na água e Tom na praia. Desde a troca de olhares, até o momento que Chrissie se despe e entrar na água, não há nenhuma referência musical na cena. Esta, como dito anteriormente, só ocorrerá depois que Chrissie começa a nadar.

4 | A MÚSICA COMO PERFORMANCE NA CENA *CHRISSE'S DEATH*

No sentido de causar impacto no espectador a música escrita para o filme *Tubarão* foi tão singular quanto às imagens idealizadas por Spielberg. Sua intensidade, e o poder visceral nela contido, ajudaram a tornar o filme num fenômeno global de maneira que Spielberg comparou-a com a música, igualmente assustadora, de Bernard Herrmann para o filme *Psycho*, de Alfred Hitchcock (1960). Numa análise crítica da evolução do estilo musical de John Williams, Emilio Aldissino (2014, p. 112), afirma que música composta para *Tubarão* marcou o início do estilo neoclássico do compositor no contexto cinematográfico. Aldissino ressalta que *Tubarão* foi a primeira vez em que uma peça totalmente neoclássica foi aplicada a uma história contemporânea e dramática. Ao contrastar a música de *The Reivers* (1969) e *The Cowboys* (1972) com a de *Tubarão* (1975), Aldissino demonstra como a aplicação do estilo neoclássico no cinema foi um evento revolucionário e inovador na carreira de Williams. Além disso, o autor também destaca a colaboração entre Williams e Steven Spielberg como um fator crítico para o sucesso da música de *Tubarão*.

A este respeito, Gottliebe (2010, p. 200) relata que durante as discussões entre Williams e Spielberg sobre a música do filme em questão, ambos ouviam, no escritório de Spielberg, gravações de Stravinsky e Vaughan Williams. De acordo com Gottlieb, o propósito dessa prática consistia em estabelecer paralelos entre as obras desses compositores e a música que *Tubarão* pretendia transmitir. Levando em conta tais considerações é possível afirmar que a música do referido filme tornou-se uma das mais reconhecíveis na história da música do cinema. Alinhada com as tomadas de câmera da perspectiva do tubarão, ela por si só é suficiente para evocar os ataques deste, mesmo quando o espectador não o vê na tela, como se pode observar no caso da cena da primeira vítima, a garota Chrissie. A ideia

de Williams revela-se de grande potencial compositivo e performático no contexto do filme de drama-suspense.

O *leitmotiv*, motivo musical recorrente que tipifica o tubarão, é um *ostinato* construído sobre as notas Mi-Fá que John Williams, em apoio às necessidades dramáticas, habilmente retarda ou acelera durante o desenvolvimento da narrativa do filme. Para Karlin; Wright (2004, p.176), o intervalo de semiton, usado no *leitmotiv*, traz consigo uma sensação de tensão embutida, de forma que sua repetição constante, na relação público e ação filmada, estabelece associações emocionais imediatas com o terror. Nesse particular, pode-se dizer que, ao criar uma textura rítmica intensa que lembra a pulsação acelerada do coração em perigo iminente (ALDISSINO, 2014), Williams vai além de simplesmente criar tensão, ele transporta o espectador para dentro da trama, fazendo com que este sinta a ameaça do tubarão de forma visceral. Orquestradas na região grave, como John Williams indicou para seu orquestrador, Herb Spencer, a tensão causada pelas notas Mi-Fá ganha um contorno dramático. A figura abaixo mostra essa orquestração no registro grave da orquestra, usando harpa, violoncelos, contrabaixos, fagotes, contrafagote e piano.

FIGURA 2 - primeiros 5 compassos d tema principal de *Tubarão*

FONTE - KARLIN; WRIGH, 2004, p. 177.

De acordo com Aldissino, na cena da morte de Chrissie, a música desempenha um papel crucial ao retratar a violência e o horror do ataque subaquático. Mesmo sem uma representação visual clara do que está acontecendo debaixo d'água, ela transmite a fúria do tubarão e a dor de Chrissie. Nesse sentido, a música assume a ideia de valor acrescentado, como diz Michel Chion (2008).

Por valor acrescentado, designamos o valor expressivo e informativo com que um som enriquece uma determinada imagem, até dar a crer, na impressão imediata que dela se tem ou na recordação que dela se guarda, que essa informação ou essa expressão decorre 'naturalmente' daquilo que vemos e

que já está contida apenas na imagem (p.22).

No sentido acima descrito, em *Chrissie's Death* a música também se utiliza da síncrise (CHION, 2008, p.54), já que esta visa estabelecer uma relação harmônica, sincronizada e espontânea entre o componente sonoro e o visual a fim de alcançar uma integração completa entre ambos. Dessa forma, reconhecemos que a música potencializa a cena em questão assumindo um papel ativo na criação de significados e, em certos momentos, até se comportando como um personagem.

Como mencionado anteriormente, *Chrissie's Death* tem a duração de 3 minutos e 53 segundos, com a música iniciando aos 2 minutos e 23 segundos, quando Chrissie começa a nadar. Para facilitar a correlação entre a música e a imagem, na análise realizada mais a frente, optamos por iniciar a música a partir do minuto 00, pois ao estabelecer o início da música neste ponto teremos uma ideia mais clara e concisa da relação entre a música e os elementos visuais. Nesta cena Steven Spielberg decidiu não mostrar o tubarão para o público, deixando que este imaginasse o que estava acontecendo em baixo da água, de forma a pensar que qualquer coisa estivesse atacando Chrissie. A música, nesse sentido, atua de forma descriptiva, revelando o tubarão invisível.

No decorrer das oito sequências em que Chrissie é retratada na água, após chamar Tom para se juntar a ela, os planos 1 e 4 apresentam tomadas subaquáticas em câmera subjetiva, realizando um movimento de deslocamento à frente (perspectiva do tubarão), direcionando-se à potencial vítima. Os planos são filmados em mar aberto e Chrissie surge na tela flutuando na água, num plano que possui uma duração de aproximadamente dez segundos. Nesse plano, um plano aberto, ocorre a primeira intervenção da música, que passa a ocupar o primeiro plano sonoro, superando a textura pouco densa dos sons ambientais do oceano, quase imperceptível em relação à textura musical.

The First Victim (M-103)

John Williams

The image shows the first four measures of the musical score for 'The First Victim' (M-103) by John Williams. The score is for orchestra and includes parts for Vibrafone, Harpa (Harp), Piano, Vc+Clarone (Violoncello and Clarinet), and Vc+Cb (Double Bass). The tempo is indicated as $\text{♩} = 85$. The score is divided into four measures, with film stills from the movie 'Tubarão' (Jaws) showing a shark's eye at the top of each measure. Measure 1 starts with the harp and vibraphone. Measure 2 shows the piano. Measure 3 shows the harp again. Measure 4 shows the vibraphone. The score includes dynamic markings like p and pp , and performance instructions like '3' over eighth-note groups.

FIGURA 3 - primeiros 4 compassos de *The First Victim*, música da primeira cena de ataque do tubarão

FONTE - partitura original de *Tubarão*

A fim de representar sons aquáticos, como afirma Litwin (1992) música inicia com a harpa em oitavas, tocando os acordes Eb e A. Ambos os acordes aparecem sustentados por um pedal na nota Ré bemol, fornecido por violoncelos e contrabaixos. No compasso 3, por diminuição, aparece o motivo do tema principal, mas de forma descendente e com as notas Mi bemol e Mi bequadro, tocado por violoncelos e clarone. No compasso 4, enquanto a harpa repete os arpejos do compasso 1, o piano, por diminuição em oitavas, toca o harpejo de Mi bemol, o mesmo executado pela harpa no primeiro tempo deste mesmo compasso. O Vibrafone toca, em semínimas, um acorde em estrutura quartal formado pelas notas Fá sustenido, Si bemol e Mi bemol. Do ponto em que Chrissie aparece flutuando, seguindo até o plano seguinte, quando aparece nadando perto de uma boia, a ambientação sonora gerada pela harpa, vibrafone, violoncelos, contrabaixos clarone e violinos, estes sutilmente como *background*, cria um clima de expectativa, parecendo anunciar ao espectador o ataque iminente. Aqui, a música atua criando uma atmosfera que expressa não o modo como Chrissie percebe o espaço, mas o modo como o espectador a percebe nesse espaço, revelando a ação antes que o discurso icônico revele. Seguindo, pode-se observar o prolongamento sonoro nos violinos e violas, harpa e vibrafone que segue até o fim do plano 3. A música proporciona continuidade rítmica na transição para o plano 4, narrando que o tubarão se aproxima das pernas da vítima.

The image displays a musical score and three corresponding film stills. The score is for a scene titled 'The First Victim' from 'Tubarão'. It includes parts for Vibrafone, Harpa, Vln a 3+Vla, Vc+Cb, and Piano. The film stills show a shark silhouette in the water at frames :17, :18, and :19. The score includes measures 12, 13, and 14, with time signatures changing between 3/4 and 2/4.

FIGURA 4 - compassos 12 -14 de *The First Victim*, música da primeira cena de ataque do tubarão

FONTE - partitura original de *Tubarão*

No plano 5 Chrissie é bruscamente puxada para baixo. Este impacto ocorre de forma sincronizada com um *cluster* (compasso 23) formado por tuba, trombones, violoncelos, violas harpa, piano, vibrafone, piccolo, violinos e acentuado pela percussão: prato, caixa clara, bombo. A sonoridade imponente desta orquestração, que tipifica a força do tubarão, é prolongada nos violinos e no piccolo, anuncianto o começo da agonia da vítima, plano 6, apresentada num vaivém frenético, plano 7, imposto pelo tubarão que a leva de um lado para o outro até trágá-la para o fundo das águas.



FIGURA 5 - *cluster* em sincronia com a imagem de Chrissie puxada pelo tubarão no segundo quadro do plano 5.

FONTE - partitura original de *Tubarão*

O vaivém de Chrissie é guiado pela sequência de notas rápidas, em compasso 12/8, tocada por violinos, violas e violoncelos acentuada pelo cluster tocado pela tuba, trombones, trompas, clarone, piano fagote e contrafagote. A sonoridade deste cluster, que soa abaixo da seção de cordas como *background* percussivo, ecoa num sentido de representar as mordidas do tubarão penetrando a carne da vítima. Aqui, a música cumpre as funções rítmica e delimitadora, uma vez que, realçando o movimento do ritmo visual, marca partes estruturais da narrativa; e, ao mesmo tempo, ilustra o solavanco sofrido por Chrissie, descrevendo sua desventura de um lado para outro.

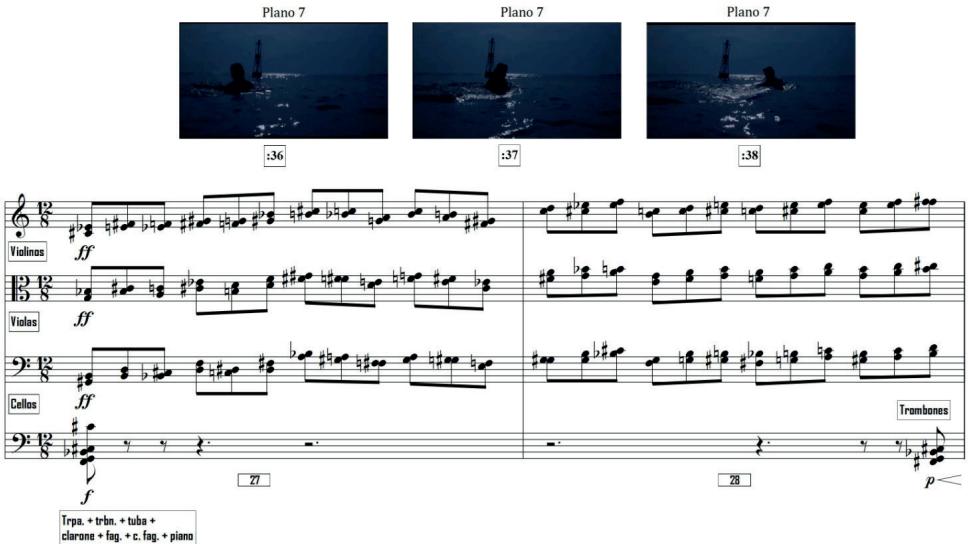


FIGURA 6 - seção de cordas no descrevendo o vaivém de Chrissie

FONTE - partitura original de *Tubarão*

No plano 8 Chrissie agarra-se a uma boia e uma curva melódica em forma de arco, que se apresenta em oitavas no vibrafone e na harpa, trás a ideia de um alívio temporário. Porém, novamente a criatura ataca, desta vez acompanhada de um trecho melódico ascendente e de teor sinistro, tocado pela tuba e prolongado pelas trompas. Este trecho melódico, matizado pelos motivos do tema principal de *Tubarão*, tocados pelos contrabaixos, violoncelos e violas, revelam que Chrissie não resistirá a mais uma ofensiva do tubarão e já prenunciam sua morte.

A morte de Chrissie é confirmada de forma impactante pela melodia do trompete, intercalada com motivos percussivos e dissonantes dos violinos em uma região extremamente aguda. Essa composição sonora nos remete à icônica cena da faca no filme *Psicose* (1960), dirigido por Alfred Hitchcock. É evidente que John Williams buscava transmitir para Chrissie o mesmo terror vivenciado por Marion Crane ao ser brutalmente atacada por Norman Bates. Ao som enervante do trompete e dos violinos, acompanhados por violas, violoncelos, contrabaixos, fagotes, contrafagote e piano, que continuamente tocam o assustador tema associado ao tubarão, Chrissie é inexoravelmente levada para as profundezas do oceano. Ela desaparece e a música se dissipar junto com ela.

Piano 8

Piano 8

Piano 8

:49

1:03

1:09

44

45

46

47

48

49

FIGURA 7 - melodia da tuba anuncia e trompote confirma a morte de Chrissie

FONTE - partitura original de *Tubarão*



FIGURA 8 - Imagem ampliada da morte de Chrissie filmada durante o dia

FONTE: <https://www.cineset.com.br/especial-terror-40-anos-de-tubarao-de-steven-spielberg/>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar *Chrissie's Death*, percebe-se que ao “performar”, fazendo uso de elementos como harmonia, orquestração, ritmo e melodia, a música reforça a dramaticidade da cena, transformando-se num elemento importante que atua na desdita de Chrissie. Considerando os elementos supracitados, a harmonia desempenha um papel fundamental na criação de uma estrutura sonora que apoia e realça as emoções presentes na cena. A orquestração, por meio de combinações de timbres escolhidas pelo compositor, exerce uma influência significativa na definição do caráter da sonoridade musical, afetando a forma como ela é percebida no contexto cênico.

A escolha cuidadosa dos instrumentos e suas interações criam uma paleta sonora que evoca sensações de tensão, suspense e medo que, ao evidenciar eventos narrativos, torna-se uma parte essencial da experiência audiovisual. Nesse contexto, o uso estratégico de trombones, tuba, fagote e contrabaixos desempenha um papel crucial. Esses instrumentos são responsáveis por criar uma sonoridade que intensifica o clima de ameaça e terror em constante crescimento. Os violinos, por sua vez, contribuem para a sensação de agonia e desespero durante os momentos em que Chrissie é arrastada de um lado para o outro. Fagote e contrabaixo são utilizados para enfatizar momentos de transição tocando elementos do *leitmotiv* do tema principal do filme, enquanto a tuba, em registro que proporciona uma sonoridade sinistra, em atuação com o trompete, anuncia a morte iminente de Chrissie, criando uma tensão crescente. Variações rítmicas específicas criam um senso de urgência, acelerando ou desacelerando a intensidade da cena, bem como contribui para a construção de suspense e dramaticidade. Na melodia, por meio de técnicas de composição como o aumento e diminuição, percebe-se o desenvolvimento e a fragmentação do *leitmotiv* do tema principal do filme, representando a fera que aproxima da presa.

Pelos motivos acima descritos, considera-se que a música em *Chrissie's Death* pode ser interpretada como uma *performance* atuante na narrativa, pois ao examinar como ela se enquadra no conceito expandido de *performance*, segundo Richard Schechner, vemos que ela não apenas desempenha um papel estético, mas também se torna um elemento que contribui para o desenvolvimento do enredo. A música como *performance*, na interação com a ação filmada em *Chrissie's Death*, potencializa a trama fornecendo uma dimensão emocional e simbólica à história. Nesse sentido performático ela pode ser vista como uma personagem na medida em que possui uma presença e uma influência distintas no contexto da cena. Assim como um ator, a música de *Chrissie's Death* tem o poder de evocar emoções, estabelecer atmosferas e transmitir significados simbólicos. Assim sendo, é importante ressaltar que, sem a música, o impacto da cena aqui analisada seria drasticamente reduzido no filme *Tubarão*.

REFERÊNCIAS

ALDISSINO, Emilio. **John Williams's film music:** Jaws, Star Wars, Raiders of the Lost Ark, and the return of the classical Hollywood music style. Madison: The University of Wisconsin Press, 2014.

BENCHLEY, Peter. **Jaws.** New York: Fawcett Crest, 1974

BUCKLAND, Warren. **Directed by Steven Spielberg:** poetics of the contemporary Hollywood blockbuster. New York: Continuum, 2006.

CHION, Michel. **A Audiovisão:** som e imagem no cinema. Lisboa: Texto&Grafia, 2008.

GOTTLIEBE, Carl. **The Jaws Log.** Sydney: ReadHowYouWant, 2010.

KARLIN, Fred; WRIGH, Rayburn. **On the Track:** a guide to contemporary film scoring. 2. ed. New York: Taylor & Francis, 2004.

LITWIN, Mario. **Le film et sa musique: création-montage.** Paris: Romillat, 1992.

NOEL, Carroll. **The Philosophy of Horror.** New York: Routledge, 2004.

SCHECHNER, Richard. O que é performance. **O Percevejo:** Revista de Teatro, Crítica e Estética, ano 11, n.12, p. 25-50, 2003.

WIERJZBICKI, James. **Film Music:** A History. New York: Routledge, 2009.

CAPÍTULO 6

UM ESTUDO EPISTEMOLÓGICO E FILOSÓFICO DO PENSAMENTO PRAGMATISTA EM JOHN DEWEY A PRÁTICA APLICADA COM BASE NO CONTO “O HOMEM DO FURO NA MÃO” DO AUTOR LUÍS INÁCIO DE LOYOLA BRANDÃO

Data de aceite: 03/08/2023

Angélica Maria Alves Vasconcelos.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás

<http://lattes.cnpq.br/0152450922313825>

AN EPISTEMOLOGICAL AND
PHILOSOPHICAL STUDY OF
PRAGMATIST THOUGHT IN JOHN
DEWEY

APPLIED PRACTICE BASED ON
THE SHORT STORY “O HOMEM DO
FURO NA MÃO” BY LUÍS INÁCIO DE
LOYOLA BRANDÃO

ABSTRACT: the objective is to analyze, in practice, with students, a pragmatist approach based on John Dewey's theory, aiming at reflective thinking. The article presents a brief contextualization of the philosophical thought of pragmatism in John Dewey, who considered nature as the ultimate reality and postulated a theory of knowledge based on experimentation and verification.

In this way, we will show how pragmatism happens in the individual's practice in the classroom, through an experimental method, in view of mental activity and the result as reflective thinking. The aim is to form autonomous, intelligent and responsible citizens.

KEYWORDS: Pragmatism – epistemology – knowledge – practice.

RESUMO: o objetivo é analisar, na prática, com alunos, uma abordagem pragmatista com base na teoria de John Dewey, visando o pensamento reflexivo. O artigo apresenta uma breve contextualização do pensamento filosófico do pragmatismo em John Dewey, que considerava a natureza como a realidade última e postulava uma teoria do conhecimento baseada na experimentação e na verificação.

Dessa forma mostraremos como o pragmatismo acontece na prática do indivíduo na sala de aula, por meio de um método experimental, tendo em vista a atividade mental e o resultado como pensamento reflexivo. O intuito é o de formar cidadãos autônomos, inteligentes e responsáveis.

PALAVRAS-CHAVE: Pragmatismo – epistemologia – conhecimento – prática.

INTRODUÇÃO

As mais influentes discussões hodiernas sobre educação se viram obrigadas a enfrentar o “problema do sujeito e da subjetividade”. Viram-se obrigadas, principalmente, a resolver e dar uma solução razoável à imagem acrítica e simplista de conhecimento, como uma relação especulativa entre a pessoa (o sujeito) e as coisas empíricas (o objeto).

Uma rápida revisão do cenário atual testemunhará que, de certo modo, o debate teórico em educação, tanto nos seus aspectos políticos e sociológicos quanto nos seus aspectos psicológicos e estritamente didático-metodológicos, tem orbitado em torno do amadurecimento de uma compreensão segundo a qual o “conhecimento” não é uma reprodução do real por meio da transmissão direta dos órgãos do sentido e a “aprendizagem” não é uma aquisição deste tipo de conhecimento por meio da ostensão. Ao contrário, tende a afirmar que conhecimento e aprendizagem são uma complexa construção simbólica que enlaça o corpo biológico, a interação social e a linguagem.

O termo pragmatismo deriva do vocábulo grego *pragma*, que significa ação, atividade, coisas de uso. É um pensamento filosófico criado, no fim do século XIX, pelo filósofo americano Charles Sanders Peirce (1839-1914), pelo psicólogo William James (1844-1910) e pelo filósofo e pedagogo norte americano John Dewey (1859-1952). É uma corrente filosófica contemporânea de muita expressão nos Estados Unidos. Seu auge se dá na segunda metade do século XX. Defende a situação prática, o conhecimento que parte da experiência prática.

Destacaremos John Dewey como o reformador educacional americano no século XX. Ele também foi o pai do Funcionalismo ou Psicologia Funcional e o principal representante do movimento progressista na educação americana. Em 1884 doutorou-se em filosofia na Universidade Johns Hopkins, com a defesa de sua tese sobre a Psicologia de Kant

Em 1894 foi nomeado diretor dos departamentos de filosofia, psicologia e pedagogia na Universidade de Chicago. Por sua sugestão essas três disciplinas se agruparam em um só departamento. Na Universidade de Chicago, Dewey fundou uma escola-laboratório para experimentar suas mais importantes ideias: a da relação da vida com a sociedades, dos meios com os fins e da teoria com a prática. Depois foi lecionar na Universidade de Colúmbia em Nova York.

PENSAMENTO EPISEMOLÓGICO (COMO PENSAMOS REFLEXIVAMENTE)

Com sua permanente preocupação com a pedagogia Dewey chegou à conclusão de que não é possível manter um dualismo entre o homem e o mundo, o espírito e a natureza, a ciência e a moral.

Buscou, então, uma lógica e um instrumento de pesquisa que pudessem ser aplicados igualmente a ambos os domínios. Desenvolveu a doutrina a que deu o nome de instrumentalismo. Considerava a natureza como a realidade última e postulava uma teoria do conhecimento baseada na experimentação e na verificação, ideias que foram a origem

da “Escola de Chicago”.

Essa filosofia foi também a base de suas concepções sobre educação, que deveriam se concentrar nos interesses do estudante e no desenvolvimento de todos os aspectos de sua personalidade. Para John Dewey, o sentido da vida é a própria continuidade e essa continuidade só pode ser conseguida pela renovação constante.

A sociedade se perpetua por um processo de transmissão, onde os mais jovens recebem dos mais velhos “hábitos de agir, pensar e sentir” e, também pela renovação da experiência, que tem por fim, recriar toda a experiência recebida.

No mais amplo sentido, educação é o meio de continuidade e renovação da vida social e o próprio processo da vida em comum, porque amplia e enriquece a experiência.

No campo específico da pedagogia, as ideias de Dewey se concretizam através da chamada educação progressiva, cujo objetivo é educar a criança como um todo, buscando o crescimento físico, emocional e intelectual.

Para Dewey, compete a um “ambiente especial” – a escola – suprimir tanto quanto possível as características negativas do meio. Assim a escola torna-se o principal agente de uma melhor sociedade futura.

Em suma, ser adepto do pragmatismo implica em ser realista. Dessa forma, pessoas racionais, diretas, com os objetivos bem definidos e que requerem provas para considerar uma verdade, são consideradas pragmáticas. Assim, para entender mais sobre a corrente pragmática, leia a seguir.

A princípio, o filósofo Kant exerceu influências sobre o Pragmatismo, quando diz que “se por um lado toda experiência sem a forma do conceito é cega, o conceito sem o conteúdo da experiência é vazia”. Ou seja, teoria e prática devem andar juntas. Para o conceito se tornar aceitável é preciso, sobretudo, que ele ligue o passado com o futuro, tendo em vista as experiências atuais.

A premissa acima pode nos levar, portanto, a um exemplo fácil de compreender. As crianças conseguem ser bem pragmáticas no decorrer da sua criação. Se os pais agem de maneira diferente da que ensinaram aos filhos, seus ensinamentos perderão valor sobre o comportamento das crianças.

No entanto, Descartes contrapôs as ideias pragmáticas dizendo que o homem era sim dotado de ideias claras. Ao contrário, portanto, do pragmatismo, porque para os filósofos desse movimento não podemos confiar nesses instintos humanos. Não há segurança a longo prazo sobre a realidade.

Para o pragmatismo a verdade não é a concordância entre o conhecimento e o ser, ou seja, entre o pensamento e a essência das coisas, aquilo que as coisas realmente são. O pragmatismo substitui o conceito de verdade por um novo conceito: a ideia de verdade é aquilo que é útil, valioso para o ser humano. Nesse sentido o ser humano não é apenas um ser teórico ou ser pensante, mas também um ser prático.

O nosso intelecto deve estar sempre a serviço da vontade e da ação de acordo com

as finalidades práticas. O conhecimento, na visão dos pragmáticos, busca a realidade, ou seja, atingir o sentido prático da vida. (A verdade não será reconhecida pelo fato de poder ser confrontada com dados extraídos de uma experiência pretérita, mas, sim por ser suscetível de qualquer uso na experiência futura). A verdade de hoje não será a mesma de amanhã.

A Escola de Chicago e o interacionismo simbólico lidaram de maneiras próprias com a noção de socialização, especialmente Foot-Whyte, que se inspirou na perspectiva interacionista, centrada na “compreensão do modo como os indivíduos interpretam os objetos e as outras pessoas com as quais interagem e como tal processo de interpretação conduz o comportamento individual em situações específicas” (Carvalho; Borges; Rêgo, 2010, p. 148). Em especial no interacionismo simbólico, a socialização é interpretada desde um ativo papel do indivíduo, no interior de pequenos grupos e suas interações face a face, em vez de centrar-se em uma etérea influência do “sistema social”, da “consciência coletiva” ou da “estrutura social” que parece atingir em via de mão única os sujeitos, transformados em mero objeto da obra socializadora da grande, anônima e distante sociedade.

Portanto essa corrente filosófica da Escola de Chicago e o interacionismo simbólico tendiam a reconhecer um caráter criativo e ativo dos indivíduos, sendo que os grupos sociais, em boa parte, eram uma construção feita pelos próprios sujeitos em interação, fruto de seus valores e experiências.

Quando o estudante chega na escola, ele não é uma página em branco nas quais os professores podem escrever os saberes da humanidade. O estudante já é intensamente ativo e a escola tem que reconhecer essa atividade para orientá-lo. É preciso reconhecer que ele traz 4 impulsos inatos: comunicar, construir, perguntar e expressar da forma mais precisa possível. O estudante traz ainda interesses e atividades relacionadas a sua vida cotidiana, ao seu entorno social. Todos esses impulsos, interesses e experiências são matéria prima que o estudante traz e que a escola precisa utilizar e investir para o crescimento ativo desse educando.

Por “sujeito” deve se entender aquele que constrói suas próprias categorias cognitivas ao mesmo tempo que organiza seu mundo (Ferreiro e Teberosky, 1985, p. 26) e por “conhecimento”, a organização construtiva do real (Salvador, 1994): o mundo real e concreto que se oferece à nossa compreensão é uma teia de fenômenos que são interpretados e redescritos continuamente segundo nossas narrativas, interesses, esquemas conceituais e crenças.

No fundo, não há algo como “objeto do conhecimento” ou “realidade objetiva” exterior e independente da atividade construtiva do sujeito que faz comparações, infere, elabora hipóteses e manipula categorias. A ideia de realidade e ação é organizada por meio de mediações semióticas e a linguagem é adquirida por meio de internalização de atividades socialmente instituídas, o que faz com que todas essas operações e “processos cognitivos” não possam ser concebidos independentes da vida social.

Herbert, Lionel Adolphus Hart, filósofo do direito, classifica as experiências educacionais em dois tipos fundamentais com o intuito de chegar ao pensamento reflexivo.

O **primeiro tipo** é o das experiências que nós apenas temos. Elas foram sendo passadas de geração a geração e não só foram assimiladas, mas também transformadas, contribuindo assim para a compreensão da realidade. O conhecimento é produto de uma prática que se faz, social e historicamente. Todas as explicações para a vida, para as regras de comportamento social, para o trabalho, para os fenômenos da natureza passam a fazer parte das explicações para tudo o que observamos e experienciamos.

Todos estes elementos são assimilados ou transformados de forma espontânea. Levando em conta essa classificação e a reflexão feita até aqui, podemos considerar o senso comum. Mesmo possuindo o seu valor enquanto processo de construção do conhecimento, ele deve ser superado por um conhecimento que o incorpore, que se estenda a uma concepção crítica e coerente e que possibilite, até mesmo, a um saber mais elaborado.

O **segundo tipo** se constitui das experiências, que, sendo refletidas, chegam ao conhecimento, à apresentação consciente. Por ela a natureza ascende a um nível, que leva ao aparecimento da inteligência: ganha processos de análise, indagação de sua própria realidade, escolhe meios, seleciona fatores, refaz-se a si mesma.

Esse tipo de experiência é o dos vagos anseios do homem por qualquer coisa que ele pressente e advinha. Objetivamente, essas intimações incertas da realidade ao seu espírito parecem provir de falhas nas suas experiências, ou da existência de alguma coisa que aflora, mas está para além de sua experiência.

Assim, os pragmatistas se preocuparam em mostrar, com pesquisas sistemáticas, uma teoria que revelasse a verdade sobre a realidade, uma vez que a ciência produz o conhecimento a partir da razão. Dessa forma eles, para realizar uma pesquisa e torná-la científica, devem seguir determinados passos. Em primeiro lugar, o pesquisador deve estar motivado a resolver uma determinada situação-problema que, normalmente, é seguida, por hipóteses. Usando sua criatividade, o pesquisador deve observar os fatos, coletar dados e então testar suas hipóteses, que poderão se transformar em leis e, posteriormente, ser incorporadas às teorias que possam explicar e prever os fenômenos. Porém, é fundamental registrar que a teoria é um campo sempre aberto às novas concepções e contestações sem perder de vista os dados, o rigor e a coerência e aceitando, que, o que prova que uma teoria é científica é o fato de ela ser falível e aceitar ser refutada.

Observa-se que o estudante chega na escola com suas idiossincrasias e que devemos respeitá-las, sendo que a verdade de uma ideia é quando ela concorda com a realidade. Então, o conteúdo deve ser apresentado de maneira que estimule o interesse pessoal do estudante pela aprendizagem. No Livro de John Dewey, 2011, “Como Pensamos” vemos como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: Uma reexposição visando incorporar melhor as especificações pragmáticas, de que a melhor maneira de se

pensar é por meio do pensamento reflexivo.

Tomamos como objeto de estudo e aplicação prática o conto “O Homem do Furo na Mão”, de Ignácio de Loyola Brandão, que foi publicado primeiramente na coletânea Cadeiras Proibidas (1976), para mostrar como pensar reflexivamente a partir do texto.

O crescimento intelectual segundo Dewey só é possível quando aprendemos em um contexto relevante, pois a mente sempre busca estabelecer relações entre o conhecimento a ser aprendido e o contexto pelo qual esse conhecimento surge e ganha sentido. Logo a escola precisa ser relevante para o cotidiano do estudante. As atividades precisam estar conectadas com suas vidas diárias, não deveria haver rupturas com a vida da escola e a vida fora dela, mas uma relação de continuidade. Quando a escola desconsidera a experiência anterior do estudante perde muito de sua utilidade.

UMA ABORDAGEM PRAGMÁTICA

Numa abordagem pragmática vamos tentar demonstrar a prática em uma interpretação e análise de um texto aplicado em sala de aula.

Inicialmente é sugestivo para o educador questionamentos que induzem o pensar reflexivo ao estudante, como por exemplo: depois da leitura do conto, fazer um debate e o educador estimulará o estudante a questionar sobre a palavra “buraco” e seus significados denotativamente e conotativamente. E ao mesmo tempo sugerir uma analogia com sua vivência. O buraco tem relação com sua vida? Depois observar e discutir qual o papel e o sentido dessa palavra em sua vida e com o personagem do texto. Será que temos um furo na mão? Há semelhanças? De que maneira?

E no decorrer da análise deixá-los buscar um caminho para suas conclusões e, nessa trajetória, perceber por meio da reflexão que o furo é imaginativo, criativo e metafórico. Assim conduzindo ao pensamento reflexivo de Dewey com o intuito de obter resultados empíricos, sensíveis, obtidos por técnicas palpáveis e eficientes.

O texto tem como protagonista um homem comum cuja vida se ampara no conforto e na falta de surpresas da rotina. Por obra de um acontecimento insólito que, paradoxalmente, lhe parece natural, aparece-lhe um furo na mão.

“Há doze anos tomavam café juntos e ela o acompanhava até a porta. “Você está com um fio de cabelo branco. Tinge ou tira.” Ele sorriu, apanhou a maleta e saiu para tomar o ônibus. Faltavam doze para as oito, em três minutos estaria no ponto. O barbeiro estava abrindo, a vizinha lavava a calçada, o médico tirava o carro da garagem, o caminhão descarregava cervejas e refrigerantes no bar. Estava no horário, podia caminhar tranquilo. Coçou a mão, descobriu uma leve mancha avermelhada de dois centímetros de diâmetro” (BRANDÃO, 2002, p. 19).

A partir desse ponto o estudante constata algumas alterações na rotina do casal. A primeira é o fio de cabelo branco, cuja presença é assinalada pela esposa. O cabelo branco

pode evidenciar envelhecimento, preconceito.

Já a segunda se revela incontornável. Antes de chegar ao local de trabalho, um escritório acentuadamente impessoal, o aluno percebe que o protagonista nota que a mancha avermelhada se transformara em um furo perfeitamente simétrico, de maneira indolor e imperceptível: “Um orifício perfeito. Como se tivesse sempre estado ali. Nascido” (BRANDÃO, 2002, p. 20).

No escritório, se esforça para ocultar o furo, que desperta sensações conflitantes como vergonha e orgulho: Passou o dia disfarçando a mão entre os papéis. Não queria que os colegas o vissem. Eles não tinham furo na mão. (...) Na hora de bater ponto de saída, enfiou a alavanca no buraco e empurrou. Contente, sentia-se mais que os outros (BRANDÃO, 2002, p. 20).

Este furo indolor na mão do personagem, que acaba por marginalizá-lo dentro de seu próprio universo, demonstra o papel repressivo e massificante de uma sociedade que rejeita a singularidade do indivíduo.

Por meio do pensamento reflexivo e sua vivência, o aluno percebe que o furo é algo bizarro, um estranhamento, um espanto. O educando indaga o que poderá significar ter um furo semelhante a este, que oferece alegria e/ou tristeza ao personagem, cabendo ao aluno escolher e justificar no final. Alegria por ser diferente seria uma possibilidade em busca de sua liberdade. E tristeza pelos outros de não o entender.

Certamente, na análise do texto, o pensamento do educando se revela como algo desordenado, isto porque ele já traz consigo suas experiências. E essas ideias que passam rotineiramente em suas cabeças são os preconceitos.

Dewey traz o pensamento como sinônimo de crença que geralmente se refere a uma afirmação que irá além da pessoa, uma afirmação de um fato. Esse pensamento, essas crenças são os preconceitos porque são inconscientes e eles ainda não são resultados de uma investigação científica.

O fato do pensamento em um primeiro momento ser considerado inconsciente e preconceituoso é justamente porque deixamos nos levar por correntes mentais que nos passam pela cabeça por impressões vagas e incompletas. Mikel Dufrenne em Estética e Filosofia p.95 diz:”

provavelmente o texto supõe um saber prévio: nenhum imediato que não seja mediatisado pela experiência anterior; nunca eu me dirijo para o mundo com as mãos vazias; mas o importante é que a expressão seja efetuada de improviso, que tudo se passe no ante predutivo e que, e que como diz Bayer referindo-se à análise da atenção feita por Tichener, retorna-se sempre à espontaneidade de antes do conhecimento: à imaginação. (DUFRENNE,2011)

O estudante questionará por que a esposa, personagem cujo discurso incorpora a negação da diferença, não aceita a presença do furo. E, porque, em oposição a ela, o personagem parece firmar sua posição com maior clareza, defendendo explicitamente sua diferença? “Só eu tenho esse furo” (BRANDÃO, 2002, p. 21).

Dante de sua resistência, a esposa acaba por abandoná-lo, o que colabora para que o personagem se sinta livre. Isso o possibilita refletir que não estava fadado à vida que levava, mas se acomodava e se acovardava a uma situação medíocre e “confortável” para manter as aparências. Dufrenne 1972 diz: “Essa verdade, que é autenticidade, se define ainda pela adequação. Adequação desta vez, do objeto ao seu conceito, da existência à essência.”

“Acordou com o silêncio da casa, os cômodos na penumbra, tudo desarrumado. Gostou da desarrumação. Fez café, jogou pó no chão, molhou tudo que pôde, derrubou lixo. Tomou banho, jogou as toalhas, molhou o chão, largou o sabonete dentro da privada. Saiu. Pela segunda vez em doze anos saía sozinho sem ninguém para acompanhá-lo até a porta, sem a sensação de estar vigiado, de ter de ir e voltar ao mesmo lugar, ter de justificar as coisas, o dia, os movimentos” (BRANDÃO, 2002, p. 22).

O educando percebe, pela análise, que o personagem faz uso da percepção de sua própria singularidade, que contribui para uma maior liberdade de pensamento, de vontades, de apropriação do seu eu que parecia estar perdido. O que contribuiu para a apática reação da esposa, de forma egoísta, isenta da menor vontade em promover o entendimento? A partida da mulher é encarada como algo positivo? A perda da esposa, do trabalho e tudo o mais de que o protagonista é privado é transmitido como coisas que não lhe fazem falta?

Nessa perspectiva, o estudante pode dar seu entendimento, seja como uma nova oportunidade de caminhos a enfrentar ou uma desistência do personagem a uma vida feliz.

Por ser diferente, o protagonista é impedido de usar o transporte público vai à pé e chega atrasado (o aluno compara algum desconforto seu parecido como o problema do protagonista do furo na mão?).

Em doze anos nunca tinha faltado ao trabalho, nem chegado fora do horário, mas devido ao furo na mão fora despedido. O que significa todo este contexto?

“- E o meu dinheiro? A indenização? - Indenização? Você foi demitido por justa causa. - Justa causa? - É proibido ter buraco na mão. Não sabia? - Nunca existiu isso nos regulamentos. - Existe. Está no Decreto Inexistente. - Quero ver. - É inexistente. O senhor não pode ver” (BRANDÃO, 2002, p. 24).

Como entender um regulamento que existe num decreto inexistente?

“A imaginação não adjunta algo do imaginário ao real, mas amplia o real até o imaginário que é, ainda, o real e que acaba por unificá-lo em lugar de dispensá-lo. É a imaginação que estimula a sensibilidade estética” (Dufrenne 1972 p.95)

É possível comparar o quadro imaginário apresentado pelo conto às circunstâncias vividas pelo próprio educando, assimilando esse furo em sua vida? O educando observará que o trecho acima remete à impessoalidade do ambiente de trabalho, onde a uniformização de comportamento demandada, coloca o protagonista num impasse. Por que não se enquadrar nos parâmetros implicitamente exigidos provoca uma culpa que parece injustificada e resiste à pronta compreensão? Por que a vontade de ser igual

aos que o cercam começa a ser substituída por um orgulho de ter as suas diferenças, particularidades?

O estudante deverá questionar o que, na verdade, significa ter um furo na mão. Qual o significado do total rompimento com todos que o circundam?

É significativo que tal rompimento com a esposa principe no horário da telenovela? “Ele desligou a TV, a mulher ficou olhando para a tela cinza, como se esperasse ainda ver a novela interrompida.” (BRANDÃO, p. 23)

O estudante percebe a ambiguidade e, por vezes, contradições do conto? E o resultado dessa ambiguidade?

Dewey se refere ao pensamento reflexivo que impulsiona a indagação. É necessário um esforço consciente e voluntário do indivíduo, porque o pensamento reflexivo necessita de perguntas e questionamentos de investigação. Desse esforço é que surge uma sugestão que não necessariamente pode ser vista, mas essa sugestão pode ser sentida. (Dufrenne, 1972) diz que “a interpretação faz corpo exatamente com a visão no movimento que se liga no real e faz surgir o sentido” No livro “Como Pensamos”

O pensamento reflexivo é uma sucessão de coisas pensadas, sendo uma consequência, uma ordem consecutiva que cada ideia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apoia-se na antecessora ou a esta se refere. As partes sucessivas de um pensamento reflexivo derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras. A correnteza, o fluxo, transforma numa série, numa cadeia. Em qualquer pensamento reflexivo, há unidades definidas, ligadas entre si de tal arte que o resultado é um movimento continuado para um fim comum. (Dewey 1979, p.14)

Como resultado de nossa investigação do texto em questão o educando percebe que o protagonista, novamente expulso, encontra acolhimento debaixo de um viaduto. O conto se encerra com o trecho abaixo:

Vagabundos (seriam vagabundos?)” tinham acendido uma fogueira. Acordou, o sol nascendo, levantou-se rápido. De pé, lembrou-se que não precisava ir ao emprego, ir a lugar nenhum. Sentou-se de novo, vendo os vagabundos (seriam vagabundos?) tomarem o que parecia café. Aproximou-se. Um deles estendeu uma lata. Quando olhou a mão do homem, viu nela um orifício de uns dois centímetros de diâmetro que atravessava da palma às costas. Então, ele também mostrou a mão. O homem não disse nada. Ele tomou o café. Ralo, de pó catado nos lixos dos bares, já tinha passado uma ou duas vezes pelo coador. Serviu para assentar o estômago” (BRANDÃO, 2002, p. 27).

Assim como o estudante, dentro da sociedade, o protagonista encontra outros diferentes. Os parênteses que delimitam a pergunta repetida, “seriam vagabundos?” ou seriam pessoas como ele que por pensarem diferente e por não confiarem numa aparência ideológica mentirosa são marginalizados por seus feitos?

Assim, o pragmatismo, conforme concebido originalmente por Dewey, tem o propósito de fornecer uma diretriz ao pensamento, evitando que a razão, em seus altos voos rumo ao abstrato, se desvincilhe de seu objeto: a realidade, a vida. O método

pragmatista, desta forma, se contrapõe às metafísicas de caráter dogmático e propõe que o raciocínio seja guiado por métodos semelhantes aos da ciência, que incluem a observação dos fenômenos, a formulação de hipóteses, os testes práticos e a revisão de teorias. É por isso que o pragmatismo estranha qualquer ideia de verdade e certeza inatas ou absolutas.

Assim, com o desfecho do conto, que apresenta o sol brilhando no rosto do protagonista, o estudante poderá ter suas conclusões. O furo na mão do personagem contribui para um rompimento que traz benefícios ao personagem?

Quando se junta aos vagabundos ele acaba encontrando outros iguais. O que significa romper com todo o resto e encontrar outros iguais?

Dewey cita que “Liberdade para o indivíduo significa crescimento, rápida mudança quando a modificação se torna necessária.”

Acordou, o sol nascendo, levantou-se rápido. De pé, lembrou-se que não precisava ir ao emprego, ir a lugar nenhum. Sentou-se de novo, vendo os vagabundos (seriam vagabundos?) tomarem o que parecia café. Aproximou-se. Um deles estendeu uma lata. Quando olhou a mão do homem, viu nela um orifício de uns dois centímetros de diâmetro que atravessava da palma às costas. Então, ele também mostrou a mão. O homem não disse nada. Ele tomou o café. Ralo, de pó catado nos lixos dos bares, já tinha passado uma ou duas vezes pelo coador. Serviu para assentar o estômago. (Brandão. p. 27)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passando à prática em sala de aula, vamos evidenciar que este texto (conto) como qualquer outro que indiquemos para leitura e interpretação, servirá para enriquecimento cultural, além da prática de encontrar sentido oculto no texto.

Esse tipo de análise o educando de segundo grau pode aproveitar muito mais ainda da experiência, preparando-se para provas em vestibulares, principalmente em interpretação e redação.

Ainda é possível encontrar aplicação prática em concursos e provas a que for submetido no concorrido mercado de trabalho. Esta é a ideia que tenho de como unificar teoria e prática em sala de aula.

E para explicar como se dá o processo de interpretação, a hermenêutica, a área da filosofia que estuda isso, diz que é preciso seguir três etapas para se obter uma leitura ou uma abordagem eficaz de um texto. Essa prática leva o estudante a estímulos que serão eficientes para se alcançar o objetivo em questão. São elas:

- a) Pré-compreensão: toda leitura supõe que o leitor entre no texto já com conhecimentos prévios. Isso significa dizer, por exemplo, que se você pegar um texto do 3º ano do Ensino Médio, estando ainda no 1º ano, vai encontrar dificuldades para entender o assunto, porque você não tem conhecimentos prévios que possam embasar a leitura.
- b) Compreensão: já com a pré-compreensão ao entrar no texto, o leitor vai se

deparar com informações novas ou reconhecer as que já sabia. Por meio da pré-compreensão o leitor “prende” a informação nova com a dele e “agarra” (compreende) a intencionalidade do texto. É costume dizer: “Eu entendi, mas não comprehendi”. Isso significa dizer que quem leu entendeu o significado das palavras, a explicação, mas não as justificativas ou o alcance social do texto.

c) Interpretação: agora sim. A interpretação é a resposta que você dará ao texto, depois de comprehendê-lo (sim, é preciso “conversar” com o texto para haver a interpretação de fato). É formada então o que se chama “fusão de horizontes”: o do texto e o do leitor. A interpretação supõe um novo texto. Significa abertura, o crescimento e a ampliação para novos sentidos.

Portanto o texto foi trabalhado de forma estimulante. Uma vez que é perceptível a inteligência criativa que prepara e induz os estudantes para viverem adequadamente em meio a essa sociedade complexa e diversificada contada no texto.

Podemos dizer que é seguindo o caminho indicado pelas coisas que chegamos a conhecê-las e não tentando fazer as coisas se conformarem às ideias preconcebidas.

Quando lemos o conto, a princípio pouco entendemos, ficamos no conhecimento básico pois conta que a vida pacata de um homem é transformada por um acontecimento inusitado que acaba por interferência em suas relações de trabalho além de atrapalhar a convivência com a mulher. A partir do momento que o professor induz à algumas indagações, sugerindo algumas pistas como expressões figurativas no texto, este vai nos revelando o que estava hermético. Ou seja, relação do furo na mão do protagonista com as vivências dos educandos. E o estudante como resultado compreenderá que todos nós temos esse furo na mão.

Dewey (2011) em seu livro *Reconstrução em Filosofia*, p.172, acrescenta na caminhada do pensamento reflexivo

Pode-se dizer com verdade que tanto o indivíduo quanto a instituição estão subordinados a este processo ativo. O indivíduo está subordinado, porque só na transmissão recíproca de experiências, e através dela, deixa de ser mero animal embrutecido, puramente instintivo e desprovido de inteligência. Só em associações com seus semelhantes ele se torna centro conscientes de experiências.

Portanto podemos verificar que o pragmatismo atua no sistema educacional de forma que oportuniza as práticas e técnicas livres e a reconstrução da experiência do educando, que devem formar orientação e inspiração para os indivíduos.

O conto “O Homem do Furo na Mão” perpassa por metáforas e redescrições das coisas e dos personagens, e, pode, por isso mesmo encontrar respaldo nas experiências dos estudantes, que fazem uso corriqueiro da linguagem e das situações no interior das suas próprias vidas.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Inácio de Loyola. **O Homem do Furo na Mão e Outras Histórias**. São Paulo: Editora Ática. 2002.

CARVALHO, Virgínia; BORGES, Lívia de Oliveira; REGO, Denise Pereira. **Interacionismo Simbólico: origem, pressupostos e contribuições aos estudos em Psicologia social. Psicologia: ciência e profissão**, Brasilia ,v30,n 1,p.146-61,2010

DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo co o processo educativo; uma reexposição**. São Paulo: Companhia Editora Nacional,1979

DEWEY, John. **Coleção Educadores**. Editora Massangana, 2010. MEC/ Fundação Joaquim Nabuco.

DEWEY, John. **Reconstrução em Filosofia**. São Paulo; Editora Ícone, 2011. Coleção Fundamentos da Filosofia.

DUFRENNE, Mikel. **Estética e Filosofia**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana M. Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284p.

FOOT-WHYTE, william. **Sociedade de Esquina**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005

<https://guiadoestudante.abril.com.br/coluna/dicas-estudo/veja-4-tecnicas-para-virar-um-especialista-em-interpretacao-de-texto>.

CAPÍTULO 7

CONCEIÇÃO CARVALHO: (AUTO)BIOGRAFIA DAS SUAS MEMÓRIAS DISCENTES E DOCENTES

Data de submissão: 09/06/2023

Data de aceite: 03/08/2023

Raimundo Nonato de Sousa Neto

Universidade Federal do Piauí – UFPI
Teresina – Piauí
<http://lattes.cnpq.br/7165102317254802>

Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti

Universidade Federal do Piauí – UFPI
Teresina – Piauí
<http://lattes.cnpq.br/1728209127429787>

Maria do Amparo Borges Ferro

Universidade Federal do Piauí – UFPI
Teresina – Piauí
<http://lattes.cnpq.br/8212833454967440>

RESUMO: O horizonte deste trabalho são alguns vestígios deixados por Conceição Carvalho em seus arquivos pessoais, evidenciando parte de seu percurso discente e docente. Assim almeja-se retratar sua vida como aluna no ensino primário, secundário, formação no ensino normal superior e universitário. Pretende-se, também abordar sobre sua carreira docente na Universidade Federal do Piauí, iniciando em 1974, lecionando no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino até 1995. Busca-se interpretar os rastros deixados por meio de documentos supracitados relacionados com sua biografia discente e docente.

Objetiva-se interpretar aspectos ligados à essa trajetória, contemplando as memórias como aluna e professora, por meio de seus arquivos pessoais. Nesta direção mobilizaram-se fontes documentais como: diplomas, certificados, históricos escolares, atos da reitoria, declarações e anotações, a fim de compreender-se à sua biografia. Também se fez uso de quatro entrevistas com contemporâneos da Universidade. Além disso, utilizou-se uma gravação em áudio autobiográfico deixado pela docente, que apresenta informações contemplando desde seus primeiros anos na escola até chegar a ser professora universitária. Este estudo sustenta-se metodologicamente nos aspectos que envolvem a pesquisa em análise documental e de entrevistas. Portanto, discute-se sobre aspectos a respeito da escrita (auto)biográfica abordando questões que envolvem a construção de relatos de histórias de vida discente e docente por meio de fontes e acervos de arquivos pessoais, retomando as vivências e memórias, contribuindo para o campo da história. Como resultado preliminar, destacam-se as ações da docente para a consolidação da educação piauiense na UFPI.

PALAVRAS-CHAVE: Conceição Carvalho;

CONCEIÇÃO CARVALHO: (AUTO)BIOGRAPHY OF HIS STUDENT AND TEACHER MEMORIES

ABSTRACT: The horizon of this work are some traces left by Conceição Carvalho in her personal archives, showing part of her student and teaching path. Thus, the aim is to portray her life as a student in primary and secondary education, training in higher and university normal education. It is also intended to address his teaching career at the Federal University of Piauí, starting in 1974, teaching at the Department of Teaching Methods and Techniques until 1995. It seeks to interpret the traces left through the aforementioned documents related to his student biography and teacher. The objective is to interpret aspects related to this trajectory, contemplating the memories as a student and teacher, through their personal files. In this direction, documentary sources were mobilized, such as: diplomas, certificates, school records, rectory acts, declarations and notes, in order to understand his biography. Four interviews with contemporaries of the University were also used. In addition, an autobiographical audio recording left by the teacher was used, which presents information from her early years at school to becoming a university professor. This study is methodologically based on aspects that involve research in document analysis and interviews. Therefore, aspects of (auto)biographical writing are discussed, addressing issues that involve the construction of stories of student and teacher life stories through sources and collections of personal archives, resuming experiences and memories, contributing to the field of history. As a preliminary result, the teacher's actions for the consolidation of education in Piauí at UFPI stand out.

KEYWORDS: Conceição Carvalho; Memoirs; Student; Teacher; (Auto)biography.

1 I ENTRE MEMÓRIAS DISCENTES: CONCEIÇÃO CARVALHO E SUA TRAJETÓRIA DE PROFESSORA EM FORMAÇÃO

Maria da Conceição de Mesquita e Sousa nasceu em Teresina – Piauí, no dia 3 de junho de 1947. Filha de Antônio Frederico da Silva e Sousa e de Maria de Lourdes de Mesquita e Sousa, era a de número quatro em total de sete irmãos, sendo seis mulheres e um homem. Na Figura 1, mostra-se registro fotográfico de Conceição, ainda criança.



Figura 1 – Conceição ainda menina, nos anos de 1950

Fonte: arquivo pessoal de Conceição Carvalho (1950).

Começou sua vida estudantil com o aprendizado das primeiras letras no antigo Grupo Escolar Engenheiro Sampaio. Depois, passou a frequentar o Ginásio do Colégio Sagrado Coração de Jesus, onde concluiu no ano de 1958 o curso de estudos primários e, posteriormente, passou a fazer o curso ginásial nessa mesma instituição, concluindo em 1962. Na Figura 2, mostra-se Conceição como debutante no Colégio Sagrado Coração de Jesus.



Figura 2 – Conceição como debutante, em 1962

Fonte: arquivo pessoal de Conceição Carvalho (1962).

Terminados os estudos no ginásio, pouco tempo depois entrou para o curso pedagógico da Escola Normal Sagrado Coração de Jesus, com o intuito de formar-se professora primária, recebendo o diploma de normalista no ano de 1965. Na Figura 3, registra-se Conceição como normalista.



Figura 3 – Conceição na Escola Normal Sagrado Coração de Jesus

Fonte: arquivo pessoal de Conceição Carvalho (1963).

Com efeito, entende-se que sua formação docente tem início em um contexto onde, como afirma Del Priore (2004, p. 380), no livro *História das Mulheres no Brasil*,

as escolas normais se enchem de moças. A princípio, são algumas, depois muitas; por fim, os cursos normais tornam-se escolas de mulheres. Seus currículos, suas normas, os uniformes, o prédio, os corredores, os quadros, as mestras e mestres, tudo faz desse um espaço destinado a transformar meninas/mulheres em professoras. A instituição e a sociedade utilizam múltiplos dispositivos e símbolos para ensinar-lhes sua missão, desenhar-lhes

um perfil próprio, confiar-lhes uma tarefa. A formação docente também se feminiza.

Em 1967, passou a frequentar a Faculdade Católica de Filosofia do Piauí, conhecida pela sigla FAFI, visando a fazer o Curso de Filosofia/ Humanidades. Entretanto, em 1968, foi aprovada em lei pelo governo federal a criação oficial da UFPI. Por esse motivo, a FAFI foi incorporada ao grupo de faculdades isoladas que deram início ao surgimento da UFPI, que passou a funcionar, de fato, somente em 1971.

Levando em consideração esses acontecimentos, denota-se uma contradição em relação à efetivação do curso superior de Conceição Carvalho, pois ela fez todo o curso na FAFI, mas quando recebeu seu diploma de licenciada em filosofia, no ano de 1973, sua vinculação formativa estava ligada à UFPI.

A Figura 4 traz registro da cerimônia de colação de grau de Conceição no Curso de Filosofia da FAFI.



Figura 4 – Colação de grau de Conceição na FAFI

Fonte: arquivo pessoal de Conceição Carvalho (1973).

Durante e posteriormente ao período de formação superior na FAFI, trabalhou como professora da disciplina de psicologia, e coordenadora pedagógica, tanto na área de didática quanto prática de ensino, na antiga Escola Normal de Teresina, atual Instituto de Educação Antonino Freire, no período de abril de 1971 a agosto de 1975.

A docente foi casada durante 43 anos com o também professor da UFPI, Luiz Ubiraci de Carvalho, falecido em 2014. Ele foi o fundador e primeiro Presidente da Associação de Docentes da Universidade Federal do Piauí (ADUFPPI), e Deputado Estadual no Piauí. Em virtude do casamento, ela passou a assinar com o sobrenome Carvalho. Em decorrência de sua união matrimonial foi mãe de quatro filhos, sendo dois homens e duas mulheres: Luiz Gustavo Sousa de Carvalho, Luiz Henrique Sousa de Carvalho, Clarissa Sousa de Carvalho e Ângela Sousa de Carvalho. Na Figura 5, registra-se Conceição com seu noivo e futuro marido, Luiz Ubiraci na sua colação de grau.



Figura 5 – Conceição e Luiz Ubiraci na colação de grau da FAFI

Fonte: arquivo pessoal de Conceição Carvalho (1973).

Ademais, fez parte do quadro docente permanente da UFPI, sendo lotada no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE), no CCE. Era doutora em educação: história política sociedade, pela PUC de São Paulo; mestra em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, licenciada em Filosofia pela UFPI.

A docente concretizou duas passagens pelo quadro de professores da Universidade, totalizando 34 anos de contribuições ao serviço público universitário piauiense. A primeira, por meio de indicação, foi de 1974 até 1995, quando se aposentou por tempo de serviço. A segunda, por meio de concurso público, deu-se de julho de 2013 até janeiro de 2017, quando faleceu em sua residência, situada na zona leste da cidade de Teresina, no Bairro São João, em uma terça-feira, 24 de janeiro de 2017. O óbito foi provocado por causas naturais. O velório ocorreu em sua residência, a chamada *Casa do muro de pedras*, com a participação evidente dos familiares e de muitos que compunham a comunidade acadêmica da UFPI, além de amigos e parentes próximos.

2 | ENTRE MEMÓRIAS DOCENTES: ATUAÇÃO DE CONCEIÇÃO CARVALHO NA UFPI

O diálogo com algumas fontes documentais permitiu refletir sobre indícios e vestígios da atuação docente de Conceição Carvalho na universidade. Sendo assim, de acordo com Ginzburg (1989), a partir de indícios mínimos, podemos reconstruir o aspecto de um passado que nunca vimos. Tais mobilizações possibilitaram entendimentos sobre os episódios vivenciados durante mais de vinte anos de prestação de serviço ao público universitário. Como afirma Nóvoa (2000), é um mérito indiscutível colocar as vidas das professoras no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação.

Em relação ao surgimento da UFPI e de seus respectivos departamentos de ensino acadêmico, postulam-se algumas informações. De acordo com Passos (2001), em 4 de julho de 1968, foi aprovado o Parecer nº 457/68, elaborado com base no relatório de um dos membros da segunda Comissão de Verificação, instituída pelo Ministério da Educação

para analisar as condições econômicas, sociais e culturais do Estado, tendo em vista a criação da Universidade. Quatro meses depois de aprovado o parecer, em 12 de novembro de 1968, o Presidente da República assinou a Lei nº 5.528, criando a Universidade Federal do Piauí.

Entretanto, de acordo com as informações de Passos (2001), a instalação da Universidade só ocorreria em 1º de março de 1971, últimos dias do Governo João Clímaco D'Almeida. Consoante Cardoso (2017), a reunião de faculdades e cursos existentes à época, no Piauí, propiciou o nascimento da UFPI, que se iniciou da junção dos seguintes cursos: Direito, Filosofia, Bacharelado em Geografia e História, Licenciatura em Letras, Odontologia, Medicina, Administração e Licenciatura em Física e Matemática.

A carreira de Maria da Conceição Sousa de Carvalho na UFPI iniciou-se no ano de 1974, apenas três anos após a instalação definitiva da universidade, e pouco tempo depois de ter concluído o Curso de Filosofia na Faculdade Católica de Filosofia do Piauí (FAFI).

A FAFI foi criada em 16 de junho de 1957, pela Sociedade Piauiense de Cultura, sendo presidida por Dom Avelar Brandão Vilela, Arcebispo da Arquidiocese de Teresina, e integrada por intelectuais piauienses e autoridades locais. Ao longo de doze anos de existência, foi administrada por dois grandes mestres, Prof. Clemente Honório Parentes Fortes e o Prof. Pe. Raimundo José Airemoraes Soares (BOMFIM, 2000).

Na Figura 6, observa-se Conceição Carvalho ainda jovem, no início de sua carreira docente na UFPI.



Figura 6 – Conceição no início de sua carreira na UFPI

Fonte: arquivo pessoal de Conceição Carvalho (1975).

Informações sobre Conceição Carvalho, relacionadas à sua entrada na referida instituição para integrar o corpo docente, dão conta de que ocorreu, provavelmente, por meio de indicação por parte de pessoas influentes à época, que compunham o Departamento de Educação (DE), criado em 1971, devido ao espírito da Reforma Universitária de 1968 e pela Resolução nº 16/71 da UFPI, com o objetivo, prioritariamente, de formação e aperfeiçoamento de professores para o ensino de 1º e 2º graus, face à Reforma do Ensino (Lei nº 5.692/71).

Com base nas fontes, subentende-se que ela foi designada para compor a categoria docente da instituição por meio do Ato da Reitoria nº136/74, passando a fazer parte do quadro provisório de professores colaboradores da UFPI, oficialmente.

Portanto, tendo em vista o parecer do Chefe do DE e da Assessoria de Planejamento, assim como pela aprovação do Conselho Administrativo do Plano de Expansão da Universidade para o ano de 1974, a docente foi incorporada provisoriamente ao quadro de professores da UFPI.

Sobre esse episódio, é conveniente trazer para a discussão a fonte documental atribuída à sua entrada como professora na universidade, ilustrada na Figura 7.

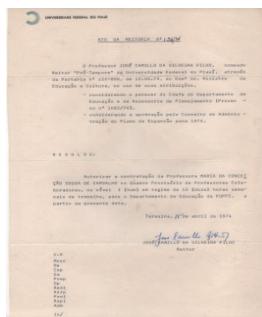


Figura 7 – Ato da Reitoria de contratação temporária

Fonte: UFPI (1974).

A respeito de sua entrada como docente universitária, Conceição Carvalho fez alguns relatos em que esclareceu como foi indicada por meio de terceiros, que foram seus professores na FAFI, e por isso passou a fazer parte do recém-criado DE da UFPI.

Nessa via, “a memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana para resguardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total” (MAGALHÃES JUNIOR; VASCONCELOS, 2001, p. 95).

Nas palavras da docente,

nessa época, aqui na universidade também, estava no começo e não tinha concurso, era assim: precisou de professor, chamava, e era assim com contrato precário, como se fosse substituto, e era assim: quando precisava de um professor, outro professor lembrava-se de seus ex-alunos e foi o caso, meus ex-professores da FAFI estavam sendo professores na universidade. Então, precisaram na universidade de alguém na área de didática, e alguém se lembrou do meu nome. A gente tinha que trazer o currículo e passava na reunião do Departamento, que era o Departamento de Educação, se o departamento aprovasse e a reitoria aprovasse, a gente tinha um contrato de quatro meses, que era um semestre. Aí, se pudesse, renovava mais quatro e, se desse certo, iria renovando (CARVALHO, 2016).

Deduz-se que para ter sido lembrada por seus ex-professores da FAFI, Conceição Carvalho deve ter desempenhado papel de destaque na promoção de estudos junto às disciplinas dos docentes, chegando ao ponto de conseguir resultados positivos e que tornaram possível a sua presença na nova instituição de ensino superior.

Torna-se necessário referendar a fonte que confirma a integração definitiva de Conceição Carvalho ao quadro docente da UFPI, pois após três anos como professora temporária, por meio de contrato de trabalho provisório, ela foi incorporada ao quadro permanente de professores da UFPI, conforme os parâmetros do Estatuto da Universidade, em consonância com a Lei nº 6.182, de 11 de dezembro de 1974.

De acordo com Conceição Carvalho, em entrevista, muitos professores que se encontravam em situação precária de contrato de trabalho na universidade foram integrados ao quadro permanente de professores, por meios legais e com a anuência da Reitoria, na mesma época. Evidências apontam para a formalização da permanência da docente em suas funções junto ao seu departamento de origem, sendo que daquele momento em diante, passava a ser parte integrante definitiva do corpo docente da UFPI.

Nesse sentido, demonstra-se, na Figura 8, o Ato da Reitoria nº 130/78, que valida a efetivação de Conceição na UFPI na categoria de auxiliar de ensino, a partir do dia 1º de janeiro de 1978.

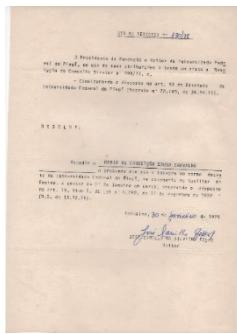


Figura 8 – Ato da Reitoria que integra Conceição Carvalho no quadro docente permanente da universidade

Fonte: UFPI (1978).

Sobre o enquadramento como professora permanente da UFPI, Conceição ratifica que

depois, já mais para frente, houve um enquadramento e onde todo mundo que estava nessa mesma situação minha, há muito tempo, precariamente, porque a gente não era efetivo e não deixa de ser, se a gente fosse demitido, nem teríamos direito a nada. Então, todo mundo foi enquadrado. Aí, depois foi que regulamentaram os concursos aqui na universidade (CARVALHO, 2016).

Portanto, esse enquadramento foi determinante para que Conceição Carvalho tivesse mais segurança no cargo de professora, pois passaria, definitivamente, a ser efetiva

do quadro da UFPI.

Tudo leva a crer, com bases nos indícios encontrados nas fontes documentais e nas informações aqui reunidas, analisadas e interpretadas a partir da fala dos entrevistados, que Conceição Carvalho foi a primeira mulher a ocupar o cargo de direção do CCE, no Campus Ministro Petrônio Portela.

Sobre essa passagem no cargo de direção do centro, tem-se registro fotográfico da cerimônia de posse da docente, conforme ilustrado na Figura 9.



Figura 9 – Posse de Conceição Carvalho no cargo de direção do CCE, em 1989.

Fonte: arquivo de Conceição Carvalho (1989).

A propósito dessa questão, o Ato da Reitoria nº 262, de 1989, a nomeou para essa função, durante o período de 1989 a 1993, conforme disposto na Figura 10.



Figura 10 – Ato da Reitoria 262/89

Fonte: UFPI (1989).

Em relação à posse da direção do CCE, foi publicada notícia no Jornal O Dia, divulgado no dia 22 de março de 1989, na cidade de Teresina – PI. Na segunda página do Caderno Geral, havia uma nota, intitulada *Roda Viva*, com menções relacionadas ao fato de a docente ter assumido a direção do CCE no dia anterior: “A professora Maria Conceição Carvalho assumiu ontem o cargo de diretora do Centro de Ciências da Educação (CCE)

da Universidade Federal do Piauí. Ela, por quatro anos, vai dirigir o Centro. Foi eleita pelo voto direto em novembro do ano passado" (O Dia, 1989). É o que se pode visualizar na Figura 11.



Figura 11 – Posse de Conceição Carvalho na direção do CCE

Fonte: O Dia (1989).

Sobre essa circunstância, Leontina Lopes mencionou que

Quando ela foi diretora do Centro, para mim ela marcou presença, marcou história, além da questão das discussões democráticas e de ouvir os outros departamentos, que na época eu acho que eram os mesmos, o de Educação Artística, o de Fundamentos da Educação e o de Métodos e Técnicas de Ensino, são os três, que faziam parte do CCE. Então ela sempre foi uma pessoa de fortalecer laços de amizades, eu não notava assim que ela não fosse aceita entre os departamentos, tanto que ela foi eleita e isso significa que tinha uma maioria nesses departamentos. Então ela era uma pessoa muito democrática e ela sabia ouvir as reivindicações, os representantes estudantis, ela também deu muita força nesse sentido de que tivesse os representantes em cada sala, que era outra coisa assim que ela fazia (Informação verbal).¹

3 I ENTRE MEMÓRIAS DE CONTRIBUIÇÕES DA DIRETORA CONCEIÇÃO CARVALHO: CRIAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO NA UFPI

O Centro de Ciências da Educação foi o primeiro a oferecer os Cursos de Especialização em Educação na universidade. Então foi no período em que Ceixa Carvalho era diretora (SOARES, 2018).

Acerca das ações de Conceição Carvalho na direção do CCE, é fundamental sobressair as primeiras iniciativas para a criação do Curso de Mestrado em Educação, atualmente Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. Era um sonho da comunidade acadêmica científica da universidade contar com um curso dessa natureza, no contexto do Piauí.

Destaca-se, nesse momento, a atuação de três comissões formadas por professores do CCE para a implantação do curso: a primeira, de 1986, não obteve êxito na aprovação;

¹ Leontina Lopes. Entrevista. 2017.

a segunda, de 1988, mobilizou toda a comunidade acadêmica da universidade na reformulação e construção do projeto do curso, e na tomada de providências por parte da instituição no sentido de oferecer as condições mínimas necessárias para concretizar o curso; e a terceira, de 1990, viabilizou a efetivação do curso junto à CAPES.

Por isso, Conceição Carvalho e vários outros professores do centro, durante cinco anos, mantiveram-se dedicados à elaboração do projeto de implantação do mestrado. À vista disso, permaneceram realizando estudos e foram responsáveis pela iniciativa do plano, que ganhou força e culminou com a concretização do primeiro mestrado do Piauí.

No dia 30 de outubro de 1991, foi realizada a solenidade de instalação do Curso de Mestrado em Educação da UFPI, conforme demonstrado na Figura 12.

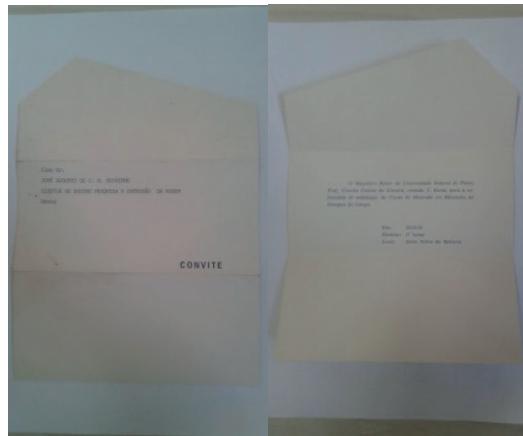


Figura 12 – Convite da solenidade de instalação do Curso de Mestrado em Educação da UFPI

Fonte: Sobrinho (1991).

Sobre a solenidade de instalação do curso de mestrado, o atual Diretor do CCE, o professor Dr. Luís Carlos Sales, disponibilizou uma fita em VHS contendo imagens gravadas nessa festividade solene. Dentre os muitos presentes que discursaram, a então Diretora do CCE, Professora Conceição Carvalho, discursou na cerimônia:

Cumprimento o Magnífico Reitor da Universidade Federal do Piauí, o professor Charles Camilo da Silveira, o magnífico reitor da Universidade Estadual do Piauí, o professor Almir Bitencourt, o professor Anfrísio Neto, ainda nosso reitor também, que nos dá hoje a alegria de estar aqui também, ele que tem um papel também na construção desse mestrado. Os senhores pró-reitores, os senhores diretores de centro, os senhores colegas professores e prezados mestrandos. Evidentemente esse é um momento de especial importância na vida do Centro de Ciências da Educação, ele significa naturalmente o coroamento de uma luta que vem a mais de cinco anos e tem sido objetivo perseguido ao longo desse tempo, pelo grupo de professores e pelo consenso do Centro de Ciências da Educação no sentido de que é preciso avançar a produção teórica sobre educação no fórum próprio dessa discussão e desse

avanço do conhecimento científico. É na verdade a pós-graduação *strictus sensus* nos procuraram e trouxeram um projeto de excelente qualidade. É preciso que se dê apoio a exussão desse projeto não apenas o apoio acadêmico, mas é preciso que a universidade como instituição busque as formas concretas de efetivação desses trabalhos, por que com certeza eles são contribuições concretas a superação dos problemas nacionais. Mais uma vez eu quero deixar o agradecimento do Centro de Ciências da Educação, a administração superior da universidade, as estudantes e professores por terem acreditado e entrado conosco nessa jornada, nessa luta que hoje começa e que certamente será fruto e continuará sendo fruto do esforço e do trabalho coletivo de todos nós. Muito obrigado! (CARVALHO, 1991).²

A alocução de Conceição Carvalho remete ao tom de euforia daquele momento em que se concretizava a luta pela implantação do Mestrado em Educação na UFPI. A solenidade de abertura do curso simbolizou o coroamento da empreitada dos docentes do CCE, que durante cinco anos, estiveram organizados na tentativa de elaborar e pôr em prática o projeto do primeiro Curso de Mestrado do Piauí.

Mas como se deu a participação de Conceição Carvalho no Curso de Mestrado em Educação da UFPI? Sobre isso, três declarações foram emitidas pela coordenação do curso, onde a primeira indica a participação da professora na comissão de elaboração do projeto de implantação do curso de mestrado em educação; a segunda menciona a sua participação na composição do quadro de professores participantes do curso por um prazo determinado, ou seja, de março de 1991 a abril de 1995; por fim, a terceira indica a sua participação como ministrante do Seminário *Tópicos Avançados em Educação: a educação em perspectiva interdisciplinar*.

4 | APOSENTADORIA DE CONCEIÇÃO CARVALHO COMO PROFESSORA DA UFPI

Digno de ênfase na atuação docente de Conceição Carvalho na universidade é o momento de sua aposentadoria, após vinte anos como professora da UFPI, passando por diversas atribuições profissionais e cargos de confiança na instituição, onde sua atuação docente alcançou tempo considerável para a solicitação de afastamento definitivo de suas funções enquanto professora universitária.

O ano de 1995 foi o marco desse episódio, que encerrou a carreira docente de Conceição na UFPI, fato sobre o qual foram encontradas algumas fontes documentais que ajudam a conjecturar como se procederam as questões relacionadas à sua aposentadoria e ao seu desligamento do corpo docente universitário.

De início, releva-se a existência da fonte documental que atribui as primeiras informações relacionadas à aposentadoria de Conceição Carvalho de suas atividades docentes na universidade. Convém acrescentar o Ato da Reitoria nº 451/95, que trata da concessão de aposentadoria à Maria da Conceição Sousa de Carvalho, ocupante do cargo

² Disponível em: <<https://youtu.be/ccpinVL4hrw>>. Acesso em: 8 mar. 2018.

de professora classe adjunto nível quatro e dedicação exclusiva, pertencente do quadro permanente de docente da UFPI.

É interessante ressaltar que no mesmo documento, há um emaranhado de informações legais a respeito de legislações trabalhistas fundamentais para a realização do processo de aposentadoria, as quais passavam por transformações, acelerando o pedido de aposentadoria por parte da docente. Essa fonte documental data do dia 20 de março de 1995, e foi assinada pelo Reitor da UFPI, Professor Charles Camilo da Silveira, conforme demonstrado na Figura 13.



Figura 13 – Ato da Reitoria que concede aposentadoria à Conceição Carvalho

Fonte: UFPI (1995).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do *corpus* documental aqui reunido e esmiuçado, fundamentado em análises e interpretações, em observações desencadeadas a partir de informações aferidas por meio dessas fontes documentais, e no cruzamento destas com as memórias dos entrevistados, foi possível relembrar algumas questões sobre a atuação docente, gestora e intelectual, construídas por Conceição Carvalho ao longo de vinte anos de serviços prestados ao ensino universitário piauiense.

Visando a responder ao questionamento central desse estudo, pode-se atribuir três constatações, conforme segue: a primeira é a de que Conceição Carvalho foi docente da instituição durante mais de vinte anos, desenvolveu trabalho no âmbito educativo e deixou marcas na conjuntura do DMTE, como a construção de um departamento democrático e com influência sobre diversos cursos de licenciaturas oferecidos na UFPI. Além da concretização de redes de sociabilidades duradouras entre os docentes do departamento, buscou qualificação profissional por meio de realização de cursos de aperfeiçoamento e mestrado, aventurando-se fora do Piauí, na UFRGS.

A segunda é que a docente, enquanto gestora, pontuou questões democráticas e garantiu um legado para a universidade, por meio de suas atuações na promoção e

concretização do sonho do Curso de Mestrado em Educação da UFPI, onde fomentou a criação da Revista Educação e Compromisso e participou da concepção do primeiro volume do periódico científico do mestrado, a Revista Linguagens, Educação e Sociedade.

A terceira é que a professora foi produtora intelectual e procurava voltar seu olhar científico de pesquisadora para a própria instituição onde atuava, estimulando e desenvolvendo pesquisas e estudos que, de alguma forma, contribuíram para as questões vivenciadas no cotidiano universitário e podem ser fontes importantes, pois mostram dados sobre determinadas problemáticas voltadas para a UFPI.

Diante disso, Conceição Carvalho, como docente, gestora e intelectual desenvolveu seu papel de educadora e formadora, tendo a UFPI como lugar ideal para que isso se concretizasse. Todos os vestígios evidenciados nesse estudo são um pequeno passo na promoção de pesquisas que envolvam a atuação de profissionais da educação e intelectuais que atuarão na UFPI.

REFERÊNCIAS

BOMFIM, Maria do Carmo Alves; PEREIRA, Maria das Graças Moita; SOUSA, Francisca Mendes de. **Presente do passado: A Faculdade Católica de Filosofia na História da Educação do Piauí.** Teresina: EDUFPI, 2000.

CARDOSO, Magnaldo de Sá. **O Centro de Tecnologia da UFPI:** trajetória histórica. Teresina: EDUFPI, 2017.

DEL PRIORE, Mary; BASSANEZI, Carla. **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2004.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes:** o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GINZBURG, Carlo. “Sinais: raízes de um paradigma indiciário” IN **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História.** 1^a reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano; FERREIRA, Maria Nahir Batista. **A utilização de bibliografias na formação de professores.** In: VASCONCELOS, José Gerardo et al. (Orgs.). *Pesquisas bibliográficas na educação*. Fortaleza: UFC, 2013. p. 23-41.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2000.

PASSOS, Guiomar de Oliveira. **A Universidade Federal do Piauí e suas marcas de nascença: conformação da Reforma Universitária de 1968 à sociedade piauiense.** Brasília: Tese de Doutorado, 2001.

CAPÍTULO 8

A RELAÇÃO ENTRE “AMIGOS E NÃO AMIGOS” DE UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/ HIPERATIVIDADE: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DA NARRATIVA DA MÃE

Data de aceite: 03/08/2023

Renata Fernanda Franciozi

Psicóloga Neuropsicóloga, CRP-12

19/112, especialista em Avaliação

Psicológica, mestrandna em *Master of Arts in Clinical Counseling*.

RESUMO: É peculiar da criança com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) possuir dificuldades de criar vínculos e manter relações de amizade. Este trabalho apresenta um estudo de caso a partir da narrativa da mãe, referente a amizade na infância como parte fundamental no desenvolvimento cognitivo e social, bem como, promotora do bem-estar subjetivo, implícito nas relações entre crianças diagnosticadas com TDAH. Inicialmente fora realizado um levantamento de trabalhos acadêmicos na plataforma de busca *google scholar*; *scielo*; *pepsic*; periódicos, utilizando como filtro o período de 2010 e 2019, e a revisão de literatura na Biblioteca do Centro Universitário Uniavan, respeitando as palavras-chave: “relação de amizade”, “infância”, “TDAH” e “desenvolvimento infantil”, no idioma português. O estudo teve como objetivos específicos explorar por meio de revisão

bibliográfica a relação de amizade infantil diante do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e analisar os resultados obtidos por meio de um estudo de caso a partir do relato da mãe de uma criança diagnosticada com o transtorno. É de abordagem qualitativa, no qual os dados foram coletados através de uma entrevista semiestruturada, com análise de conteúdo. Decorrente da importância da interação social para a formação do sujeito, constatou-se neste artigo que de fato, uma criança que se sente isolada, com pouca participação no meio à qual está inserida, é levada ao empobrecimento das relações sociais ocasionando um freio no desenvolvimento tanto cognitivo quanto emocional, porém não se mostra presente qual a influência da não amizade no desenvolvimento da criança em estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Relação de amizade. Infância. TDAH.

THE RELATIONSHIP BETWEEN “FRIENDS AND NOT FRIENDS” OF A CHILD WITH ATTENTION / HYPERACTIVITY DISORDER: A CASE STUDY FROM MOTHER’S NARRATIVE

ABSTRACT: It is peculiar for children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) to have difficulties in creating bonds and maintaining friendly relationships. This paper presents a case study from mother's narrative, referring to childhood friendship as a fundamental part in cognitive and social development, as well as promoting subjective well-being, implicit in the relationships between children diagnosed with ADHD. Initially, a survey of academic works was carried out on the google scholar search platform, scielo; pepsic, periodicals using as a filter the period 2010 and 2019, and the literature review in the Uniavan University Center Library, respecting the keywords: “friendship relationship”, “childhood”, “ADHD” and “child development” in the Portuguese language. The study's specific objectives were to explore through literature review the relationship of child friendship with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and to analyze the results obtained through a case study from the report of the mother of a child diagnosed with the disorder. It is a qualitative approach, in which data were collected through a semi-structured interview with content analysis. Due to the importance of social interaction for the formation of the subject, it was found in this article that, in fact, a child who feels isolated, with little participation in the environment, is led to the impoverishment of social relationships causing a brake on development both cognitive and emotional. However, the influence of non-friendship on the development of the child under study is not explicit.

KEYWORDS: Friendship Relationship1. Childhood 2. ADHD 3.

1 | INTRODUÇÃO

A criança com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) possui atitudes e particularidades de interação diferentes das demais crianças, podendo vivenciar dificuldades em fazer e manter relações de amizade, realçando a importância do colégio e da família estarem em sintonia (SILVA, 2009).

Porém, afirmam Sena e Souza (2013), que em um contexto social infantil, as crianças identificadas como hiperativas e/ou desatentas estão presentes nas queixas de pais e educadores e, consequentemente, na evasão escolar.

Deste modo, a importância do brincar como processo do desenvolvimento infantil é discutida por Winnicott (1975) como um interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos. Nesta ótica, relata ainda que a brincadeira facilita o crescimento e a saúde, podendo ser considerada uma forma de comunicação que conduz os relacionamentos grupais e individuais.

Esta pesquisa surgiu pelo interesse de a pesquisadora estudar os aspectos que envolvem as relações de amizade em uma criança com diagnóstico de TDAH, assim como, o processo de desenvolvimento desta, a partir do seu envolvimento na sociedade. No entanto, a pesquisa não tem o intuito de questionar quais os critérios utilizados para o

diagnóstico, bem como, a existência do transtorno e quanto à decisão medicamentosa. Sendo assim, não irá abordar qual a responsabilidade da escola no processo de ensino-aprendizagem da criança em estudo.

A busca sobre este assunto, culminou com o empenho em compreender e levantar a reflexão sobre os comportamentos voltados às crianças com TDAH, assim como, as causas destes comportamentos, considerando as necessidades e marcas na criança, e não os rótulos sociais

Os materiais científicos que discutem as questões de impacto das relações de amigos e não amigos entre crianças com TDAH, são escassos, portanto faz-se necessário o aprofundamento e reflexão da temática.

Pretende-se responder a seguinte questão problema: qual a influência da amizade e as consequências da ausência dela em uma criança diagnosticada com TDAH?

Contempla o objetivo geral, analisar como as relações de amizade influenciam no desenvolvimento de uma criança em idade escolar com diagnóstico de TDAH. Os objetivos específicos foram os de explorar por meio de revisão bibliográfica a relação de amizade infantil diante do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade e analisar os resultados obtidos, a partir do relato da mãe de uma criança com o diagnóstico do transtorno.

O pressuposto que interpõe este estudo é o fato de presumir que as relações de amizade promovem atividades sociais mais intensas e permeiam o desenvolvimento emocional infantil, fortalecendo e possibilitando a segurança em momentos que perpassam a vida do sujeito.

Acredita-se que o relacionamento nesta fase é a base para o sujeito sentir-se aceito e desenvolver suas relações, assim, o reflexo da não interação entre amigos pode gerar conflitos inter e intrapessoais. As crianças que possuem um modo de sentir, pensar e agir diferenciado de outras crianças não hiperativas, devem ter suas dificuldades e particularidades consideradas, em todas as áreas: cognitiva, emocional e social.

Portanto, a originalidade deste projeto de pesquisa, dá suporte à relevância do tema a ser ponderado e discutido no meio acadêmico, visando abordar a influência da amizade no desenvolvimento infantil e a aceitação do indivíduo inserido no seu contexto social. Logo, se propôs analisar quais as implicações da rotulação e da falta de conhecimento da sociedade, perante o não entendimento das necessidades e características peculiares de uma criança com o transtorno, apontando quais as dificuldades no seu processo de desenvolvimento social.

Posto isto, os resultados desta pesquisa irão contribuir positivamente para o entendimento e desmistificação de rótulos socialmente criados para definir uma criança portadora de TDAH.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em literatura disponível evidencia-se a dificuldade que as crianças com TDAH tem em interagir com seus pares, assim como, manter amizades duradouras. O brincar promove o desenvolvimento, autonomia da criança e sentimentos positivos de aceitação.

2.1 A INFÂNCIA E SUAS RELAÇÕES

Percebe-se pela história, que cada sociedade vê a infância de uma maneira diferente, relata Quadros (2017), ao ressaltar a ambiguidade nos diferentes momentos históricos, trazendo conceitos extremos entre o inato e o adquirido. Nesta ótica, Ariès (1978) comenta que, antigamente, a criança era vista como alguém que ajudava aos adultos nos seus afazeres diários e em dado momento, esta função foi substituída pela escola como sendo a sua maior ocupação.

Em virtude disto, é relevante citar a visão proposta por Quadros (2017) em relação à infância e seus relacionamentos na atualidade, pois comenta que, o século XX foi chamado “o século da infância”, devido à grande valorização da mesma, por meio de um conceito socialmente construído.

Comenta, ainda, que a classe alta censurava a classe dos operários por criarem seus filhos mais livres e soltos pelas ruas, pois as crianças dos cidadãos prósperos deveriam ter uma infância mais restrita e com normas a serem seguidas, baseadas nas exigências do mundo adulto e não nas necessidades infantis (QUADROS, 2017).

Diante do conceito do século XX, relata Quadros (2017), que surge a romantização da infância por parte das classes mais altas, onde a criança era vista como genuinamente inocente, porém, devia-se ensinar-lhes comportamentos e atitudes condizentes a sua posição social.

Porém é sabido que é inerente a constituição da subjetividade infantil, o brincar e o explorar para a construção e ampliação de relações socioafetivas, cognitivas e motoras de uma criança. E neste contexto, ao longo de seu desenvolvimento, constroem relações de amizade, fundamentadas nos interesses, gostos, afinidades e percepções a respeito de si e dos outros (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010).

Sena e Souza (2010) ressaltam que as relações de amizade proporcionam à criança descobertas de muitos aspectos sobre convivência em grupo, como por exemplo, a percepção de estar junto com o outro, o respeito e o limite, uma vez que para se relacionar é necessário seguir algumas regras. Relatam que o relacionamento nessa fase é um aprendizado, pois a criança adquire um conhecimento melhor de si mesma e do mundo. Torna-se uma aprendizagem construída na proporção em que a criança amadurece e cria laços afetivos, podendo encontrar conforto em um único amigo, mudando a sua concepção de inadequação social e até mesmo rejeição.

No contexto social, as relações de amizade agregam sentimentos positivos em

qualquer idade, pois, ter amigos fortalece a autoestima e possibilita segurança em todos os momentos da vida. Na infância, a amizade tem um papel especial, porque é nessa fase que os seres humanos começam a socialização e relacionar-se com outras pessoas que não são da sua família. Portanto, saem do lugar de conforto, onde são aceitos e amados e aventurem-se em novos lugares com pessoas diferentes, buscando além de interação, a aceitação e o amor (GARCIA, 2005).

Em consequência de poucos estudos com foco na estrutura familiar de uma criança com TDAH, Sena e Souza (2013), alertam que o sucesso de intervenções dos pais sobre seus filhos depende, inicialmente, da percepção habilidosa dos mesmos, ao identificar quais comportamentos são socialmente desejáveis e quais as questões a serem evitadas. Este desempenho, segundo Sena e Neto (2007), exerce influência sobre o comportamento socialmente aceito de seus filhos, assim, acarretando no surgimento de relacionamentos interpessoais saudáveis, pois o padrão de interação familiar pode influenciar diretamente nos sintomas e no processo de desenvolvimento do indivíduo.

Sob este enfoque, Sena e Souza (2013) relatam que criar uma criança com excelência, torna-se um desafio para os pais de crianças com TDAH, pois comumente enfrentam mais obstáculos no cuidado e educação de seus filhos, percebendo assim a diminuição de apoio social, o que ocasiona um sentimento de insatisfação em relação ao seu papel de cuidadores.

2.2 O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE (TDAH)

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) é caracterizado por três principais sintomas: distração, impulsividade e hiperatividade. “A criança com Déficit de Atenção/Hiperatividade é em tudo mais intensa, quando em comparação com as demais. Ela é mais colorida, mesmo que vestida em discretos tons pastéis, já que dificilmente passa despercebida” (SILVA, 2009, p.64).

Segundo Silva (2009), um fator distintivo entre crianças com e sem TDAH, é que os sintomas de comportamento independem de problemas emocionais e ambientais. Existem algumas dificuldades específicas e conclusões errôneas, sobre a criança com TDAH, como por exemplo, o senso comum em ser interpretada como desinteressada e imatura, comparada a crianças da mesma idade. Como consequência da hiperatividade/impulsividade, a criança reage primeiro e pensa depois, assim, logo em seguida é tomada por um sentimento de culpa e arrependimento.

O autor relata ainda que, este fato ocorre não porque a criança é mal-educada ou pouco dotada intelectualmente, mas se deve ao fator de que a área cerebral responsável pelo controle dos impulsos e filtragem de estímulos (o córtex pré-frontal) na criança com TDAH, não é muito eficiente. Complementa, que por ter essa dificuldade de controlar seus impulsos, a criança absorve todas as críticas que acabam desmoronando sobre dela, e

sofre, pois, é muito nova para refletir sobre questões tão complexas (SILVA, 2009).

Sendo assim, Silva (2009) afirma que o maior problema decorrente desses julgamentos e críticas é o sentimento de não aceitação e deslocamento que surge na criança. A criança sente-se inadequada e de alguma forma, diferente das outras crianças. Ela é exposta a frequentes estímulos, os quais, não consegue lidar e filtrar de maneira correta, levando a péssima consequência de não conseguir priorizar seus afazeres.

Garcia (2005) comenta que, apesar do crescente número de pesquisas no campo dos relacionamentos interpessoais, ainda resta uma lacuna nas investigações científicas brasileiras sobre relações de pares e de amizade em crianças com TDAH. Entretanto, em um nível mais íntimo em manter amizades verdadeiras, as dificuldades da criança com TDAH, podem causar problemas e decepções aos outros.

A este respeito, Garcia (2005) complementa que furar fila, dizer tudo que vem à cabeça, perder brinquedos, assim como não perceber mudanças sutis e não verbais nas brincadeiras e conversas, podem afastar colegas e amigos.

Em contrapartida, a Neuropsicologia menciona que o TDAH é o transtorno mais comum entre os transtornos psiquiátricos, no início da infância. É caracterizado por sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade, sendo assim, consiste em um transtorno do neurodesenvolvimento que acomete 5,29% da população infantil mundial. Entre essas crianças, cerca de 30% mantém sintomas ao longo da vida adulta. Os sintomas de TDAH incluem fatores psicossociais e ambientais, bem como distúrbios emocionais (FLUENTES *et. al.*, 2014).

O CID 10 - F90, classifica como Transtorno Hipercinéticos, o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), apresentando os três grupos de sintomas: déficit de atenção, hiperatividade e impulsividade (FLUENTES *et. al.*, 2014).

Frente a isto, no DSM – V, consta que os sintomas podem estar presentes em apenas um dos grupos de sintomas: déficit de atenção, hiperatividade ou impulsividade. Os pontos mais importantes na nova classificação pelo DSM – V, incluem mudanças nos exemplos dos sintomas, buscando contextualizar os critérios diagnósticos ao longo da vida; alteração da idade do início do aparecimento dos sintomas de sete para doze anos de idade; substituição do termo “subtipo” por “apresentação atual”; e a remoção dos transtornos do espectro autista como fatores excludentes para o diagnóstico (FLUENTES *et. al.*, 2014).

Cabe considerar, neste sentido, que a forma como é realizado o diagnóstico da criança com suspeita de TDAH, é extremamente valiosa para o planejamento das intervenções ambientais e comportamentais, assim como, para a decisão medicamentosa e o acompanhamento do tratamento (FLUENTES *et. al.*, 2014).

No entanto, de acordo com o Projeto de Inclusão Sustentável (PROIS, 2006), existem inúmeros estudos epidemiológicos em diversos países, incluindo o Brasil, que revelaram diferenças no TDAH em variadas regiões e culturas.

Segundo, Rocha e Ferreira (2018), o TDAH é o transtorno mais discutido e

controverso na literatura, acerca do aumento expressivo dos diagnósticos e a elevação da comercialização do medicamento metilfenidato em aproximadamente em 775, 53%, entre 2003 e 2012.

2.3 DESENVOLVIMENTO INFANTIL E O AFETO

Para Piaget, as interações sociais são parte fundamental do processo de desenvolvimento da inteligência humana, portanto, é impossível ser pensado isoladamente. Desta forma, fora do contexto social, o homem seria considerado inexistente. Acredita que o ser humano deve querer ser cooperativo e pouco pode-se ver em sua teoria as influências das classes sociais, religiões, economia ou escolarização, para o desenvolvimento cognitivo, pois pensa no ser-social pela perspectiva da ética (LA TAILLE, 1992).

A respeito do desenvolvimento da afetividade e da socialização, Faria (1998) relata que, dos 2 aos 12 anos, sofrem modificações em consonância com o cognitivo. O autor diz que a explicação dada por Piaget para o desenvolvimento da afetividade da criança é uma construção entre a reação afetiva do passado, coordenada com a reação afetiva no presente. Este processo deixa evidente que a continuidade e a novidade estão interligadas na vida afetiva.

Inicia-se, então, um pensamento quanto à socialização frente à dificuldade que a criança tem em se colocar no lugar do outro, fato este que impede de estabelecer relações de reciprocidade (LA TAILLE, 1992).

Nesta perspectiva, a “Cartilha da Inclusão Escolar: inclusão baseada em evidências científicas”, relata que estudos populacionais criados para acompanhar desde o nascimento até a vida adulta do indivíduo, comprovam o que muitos educadores percebem ao longo de anos de experiência: Em cada criança há um ritmo de aprendizado que diverge em suas habilidades e dificuldades (ARRUDA; ALMEIDA, 2014).

Conforme a Declaração de Salamanca (1994), presente no site do Ministério de Educação (MEC), toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem únicas; assim, os sistemas e programas educacionais devem ser qualificados para contemplar a ampla diversidade dessas características e necessidades.

Diante do exposto, evidencia-se que as características de desatenção e falta de autocontrole causam na criança com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), maiores riscos de afetar o seu desempenho escolar e suas interações com outras crianças e adultos (SILVA, 2009).

Benczik (2000) alerta que, geralmente, essas crianças podem demonstrar significativa dificuldade na escrita e atividades que necessitem desenhar e copiar, apresentando baixa coordenação viso-motora. Com dificuldades também na leitura, não conseguem associar a compreensão fonética aos sons das letras do alfabeto, assim como interpretação de

textos. O autor relata que a criança demonstra não dar conta em reter a informação, com esquecimentos de direcionamentos, lições e comprehende melhor o nível concreto, com visualização aos detalhes. Sua percepção seletiva dos estímulos principalmente em grupos, é prejudicada (BENCZIK, 2000).

Os padrões de comportamentos como “não escutar”, não conseguir completar as mais simples solicitações, tanto em casa, como na escola, colocam a criança em sofrimento, pela repetição e insistência dos adultos, pais e professores, que não comprehendem e não têm conhecimento suficiente sobre suas particularidades. As tarefas a serem cumpridas, se tornam rapidamente desinteressantes e tediosas (SENA; SOUZA, 2015).

3 I PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo utilizou como estratégia de pesquisa o estudo de caso. Segundo Yin (2001), um estudo de caso tem como foco os fenômenos contemporâneos de pouco ou nenhum controle sobre os eventos inseridos em algum contexto social. Para tal desempenho se fez necessário o planejamento; a coleta; a análise e a apresentação dos resultados; levando-se em consideração como definir o caso; como determinar os dados relevantes a serem coletados e por fim, a interpretação a ser feita com esses dados após a coleta.

Beneficiou-se, também, da abordagem qualitativa e de cunho exploratória e descritiva, que tem como objetivo investigar questões relevantes à pesquisa, com a finalidade de delimitar o tema e orientar na formulação da hipótese e fixação dos objetivos. A pesquisa qualitativa dá a possibilidade de estabelecer uma relação dinâmica entre o objetivo e o subjetivo, possibilitando a interpretação dos fenômenos. O ambiente é a fonte de coleta de dados e o pesquisador é o instrumento (PRODANOV; FREITAS, 2013).

O propósito de um estudo de caso é reunir informações detalhadas e sistemáticas sobre um fenômeno. Este tipo de pesquisa possibilita identificar os significados da experiência humana e permite a interpretação do seu contexto, completando assim o objeto e mostrando até mesmo seus conflitos e contradições (MINAYO, 2006). É fundamental transcrever uma entrevista logo após o seu término, o que permite maior fidelidade à transcrição.

Este projeto dividiu-se entre o levantamento bibliográfico e a experiência advinda da prática do estudo de caso. Foi relevante também discutir a amizade no contexto social da criança em estudo.

O sujeito desse estudo foi a mãe de uma criança com idade de 12 anos, diagnosticado com TDAH, regularmente matriculada no Ensino Fundamental e frequentando a escola pública Municipal de uma cidade litorânea de Santa Catarina. A criança faz uso de medicação e acompanhamento médico na Unidade Básica de Saúde da sua região. O estudo foi pautado pelos documentos Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Termo de Anuência, Termo de Compromisso Confidencialidade e Sigilo, assim como o Termo de

Autorização de Gravação de Voz, que visa ao respeito devido à dignidade humana.

Foi realizada a coleta de dados com a participante da pesquisa, por meio de entrevista semiestruturada, com questões abertas, permitindo a livre expressão da entrevistada, obtendo-se mais detalhes nas descrições.

Cabe ressaltar que a entrevista aconteceu no segundo semestre de 2019, em um dia útil da semana, mediante a disponibilidade da mesma para participar, em um ambiente confortável e que assegurou tranquilidade e sigilo à participante.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade Uniavan, com parecer favorável (nº 3.603.193) conforme as diretrizes da Resolução 466/12 e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste momento, apresentar-se-ão os resultados obtidos por meio da consulta bibliográfica de estudiosos na temática do desenvolvimento infantil e das relações de amizade de uma criança com diagnóstico de TDAH, seguido das informações obtidas através de entrevista semiestruturada com a mãe da criança.

A participante foi indicada pela diretoria da escola, mediante Termo de Anuência devidamente assinado pela diretora. Foi convidada antecipadamente ao momento da entrevista, para ser informada sobre os objetivos, juntamente com as informações pertinentes a sua realização, sendo que somente foi realizada após a ciência da gravação de voz e com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, devidamente lido e assinado, ficando uma via assinada para a pesquisadora e outra para a participante de pesquisa. O anonimato da participante foi resguardado, a partir do posicionamento ético da pesquisadora, a fim de garantir a manutenção dos cuidados éticos da pesquisa. O anonimato da participante foi resguardado, a partir do posicionamento ético da pesquisadora, a fim de garantir a manutenção dos cuidados éticos da pesquisa.

A seguir consta o roteiro que norteou a entrevista semiestruturada neste estudo:

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	
1.	Como é o relacionamento do seu filho com os amigos da escola?
2.	Ele tem amigos mais próximos fora da escola? Como ele se relaciona?
3.	Ele faz esportes? Como é o relacionamento com os colegas do esporte?
4.	Ele costuma receber amigos em casa ou ir na casa dos amigos?
5.	Como você observa a relação dele com o irmão (se houver)?
6.	Como você acha que ele se sente quando alguma criança não quer brincar com ele?
7.	Ele costuma se queixar para você sobre os amigos? Quais são?
8.	Como você observa o comportamento dele quando faz novas amizades?
9.	Ele tem amizades de longa data?
10.	Como você observa o comportamento dele diante de um conflito/briga?

Quadro 1: Roteiro de entrevista semiestruturada

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

A interpretação dos dados foi realizada através do método de análise de conteúdo, o qual possibilita ao pesquisador melhor organização e compreensão, atendendo aos objetivos do estudo. A seguir, serão apresentados os subcapítulos das discussões dos dados coletados neste estudo, que foram escolhidos a partir das perguntas do questionário realizado com a mãe da criança.

Diante do relato da entrevistada foi possível a identificação e separação das categorias a serem estudadas e assim relacionadas nas discussões e resultados deste estudo.



Figura 1: Categorização dos resultados da entrevista semiestruturada.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

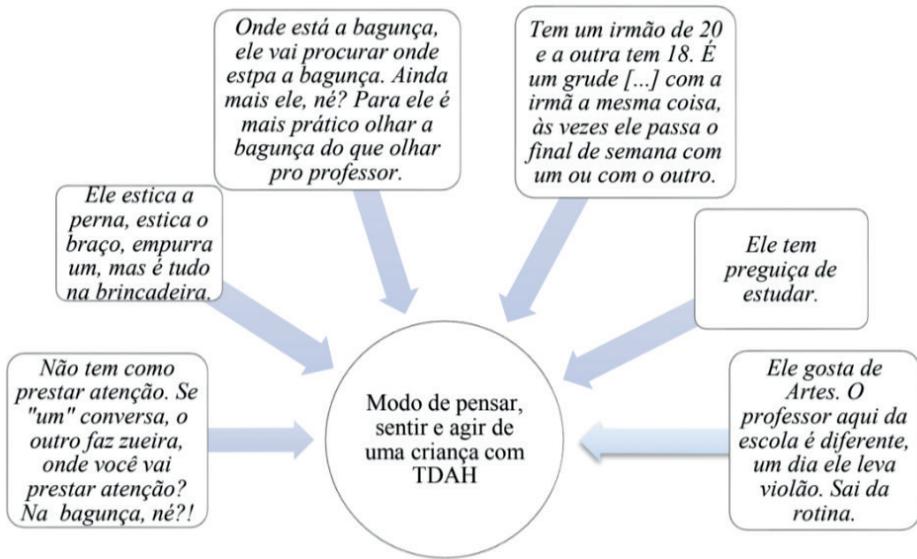


Figura 2: Categorização dos resultados da entrevista semiestruturada.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

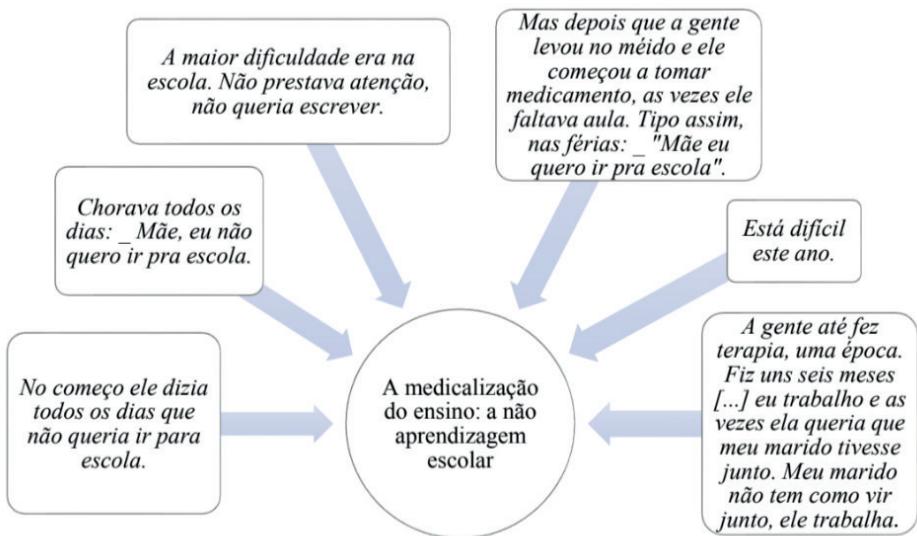


Figura 3: Categorização dos resultados da entrevista semiestruturada.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

4.1 AS RELAÇÕES DE AMIZADE E A CRIANÇA COM TDAH

Dentro da fundamentação teórica deste artigo, foi possível abranger os conceitos das relações de amizade que a partir do relato da entrevistada, identificou-se alguns aspectos que foram estudados e ponderados no decorrer da interpretação.

O primeiro ponto, refere-se à maneira pela qual cada criança percebe e estabelece contato com o mundo exterior e como ela se torna parte do sistema que constitui seu ambiente. O segundo ponto é como a criança assimila a experiência real se tornando membro deste contexto social (VYGOTSKY, 1994).

A criança hiperativa, por muitas vezes, é repreendida em excesso, sentindo-se ignorada e, então, se isola. É, frequentemente, discriminada por adultos e crianças, gerando um sentimento de rejeição e dificuldade para fazer novos amigos. Surgem, então, os sentimentos de incompetência social e emocional, o que contribui na construção de uma baixa autoestima (ANTONY, 2018).

Para entender melhor é preciso considerar a fala da mãe, a seguir.

Como ele tem os amigos da outra escola antiga, é mais fácil para ele. Quando ele estava de tarde, ele se sentia sozinho. À tarde ele não criou vínculos de amizades.

A função da amizade é reconhecida na literatura científica como promotora do bem-estar subjetivo e do desenvolvimento cognitivo, assim como do apoio social em crianças, comumente, sujeitas à vitimização e rejeição por seus amigos (SENA; SOUZA, 2010).

Sob este olhar, é fundamental também a intervenção e a participação da família nas relações de amizade da criança dentro ou fora da escola, acerca do desenvolvimento das habilidades no contexto social, emocional e afetivo. Confirmam Sena e Souza (2013), quando destacam a percepção dos pais sobre as amizades de seus filhos como aspectos importantes a serem analisados. Frente a isto, inserem-se também as habilidades sociais dos cuidadores, pois os pais de crianças com dificuldades sociais, necessitam manter-se atentos quanto às suas próprias habilidades e precisam identificar qual a melhor maneira de abordar esta questão na educação das crianças.

Na escola eu não sei. [...] ele não fala nada, a gente também não pergunta.

Pode-se constatar através da fala da mãe a falta de conhecimento quanto à importância que tem a interação entre o filho e os amigos da escola, que neste caso possibilitaria a criação de vínculos. A família e o colégio têm fundamental importância e necessitam agir em sintonia sobre o contexto social.

Eu moro em (nome da cidade) e ele estuda aqui, então é longe. Ele não tem amizades que vão lá em casa [...] Como ele mora em outro bairro e vem pra cá, então é difícil pegar amizade aqui, no caso para brincar fora da escola.

Percebeu-se que a criança não interage com os colegas fora do ambiente escolar. Há a necessidade de maior investimento de tempo e frequência nas brincadeiras, conversas

e troca de afetividade nas atividades realizadas junto aos colegas da mesma escola. No relato da mãe, nota-se a ausência de vínculos de amizade, o que por sua vez dificulta a adaptação da criança a novas situações.

Quando ele estava de tarde ele se sentia sozinho [...] ele não tem um amigo preferido, não fala nada em casa.

É interessante citar, porém, quando Vygotsky se refere aos processos de pensamento, memória, percepção e atenção, como processos de “funções mentais” e “consciência”. Segundo Vygotsky, a organização dinâmica da consciência aplica-se ao afeto e ao intelecto, “os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem estão inteiramente enraizados em suas inter-relações e influências mútuas” (OLIVEIRA, 1992, p.76).

Quando se trata de analisar o domínio dos afetos, nada parece haver de muito misterioso: a afetividade é comumente interpretada como uma “energia”, portanto como algo que impulsiona as ações. Vale dizer que existe algum interesse, algum móvel que motiva a ação. O desenvolvimento da inteligência permite, sem dúvida, que a motivação possa ser despertada por um número cada vez maior de objetos ou situações. Todavia, ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora das ações, e a razão está a seu serviço. (OLIVEIRA, 1992, p.65).

O entendimento da afetividade e da razão perpassa a filosofia e a literatura, pois são comumente vistos como oposições. No que se trata de uma criança em desenvolvimento, o pensamento de Vygotsky (1994) levanta a reflexão de que a afetividade é a energia que move a ação, enquanto a razão seria o que possibilita o sujeito a identificar seus desejos, sentimentos e obter êxito, deste modo, a afetividade e razão andam paralelamente.

No caso da criança em estudo, a interpretação vai além da razão ou do porque ele não consegue fazer novas amizades e não consegue ficar quieto na sala de aula na maior parte do tempo, mas entra no viés da afetividade como um fator propulsor para o desenvolvimento moral e emocional, pois se trata de um indivíduo em construção que está em busca de afeto e trocas mais intensas nas relações, tanto de amizades quanto na relação com os educadores e cuidadores.

O desenvolvimento humano é marcado por avanços, recuos e contradições e para melhor comprehendê-lo, é preciso abandonar compreensões lineares, entendendo que o desenvolvimento acontece em mais de um plano, de sistema em sistema e recusa a ideia de um avanço gradual das estruturas mentais (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010).

A seguir, tratar-se-á de como a criança expressa seu modo pensar, sentir, agir e reagir diante das situações e o seu comportamento em sala de aula e fora dela.

4.2 COMPORTAMENTO DESATENTO E HIPERATIVO: MODO DE PENSAR, SENTIR E AGIR DE UMA CRIANÇA COM TDAH

Segundo Silva (2009), o sinal que pode destacar os comportamentos de uma criança com TDAH, é o fato dela ser em tudo mais intensa, assim como o fator da frequência e constância das três principais características ou em apenas uma delas, a distração, a impulsividade e/ou hiperatividade. Afinal, é típico na criança com TDAH tudo parecer estar “a mais” que o “normal”, mais bagunceira, mais impulsiva e mais falante, se for do tipo de alta atividade. E, ainda, mais distraída, mais inquieta, se for do tipo desatenta.

A mãe traz no seu relato a angústia diante das reclamações por parte dos educadores da escola e a reprovação do comportamento inquieto peculiar da criança em estudo, assim como a dificuldade no processo de ensino-aprendizado.

Não tem como prestar atenção. Se “um” conversa, o outro faz zueira, onde você vai prestar atenção? Na bagunça, né? Vou procurar onde está a bagunça. Ainda mais ele, né? Para ele então é mais prático olhar a bagunça do que olhar para o professor. [...] as notas dele estão péssimas. Este ano está difícil.

Percebe-se que o relato da mãe vai ao encontro da ideia de Silva (2009), quando se refere que a criança “desatenta”, sofre com os vários tipos de estímulos do ambiente e não consegue filtrar o que lhe interessa realmente. É muito difícil se fixar no que o professor está dizendo e manter a atenção em tarefas e atividades em um tempo prolongado, mesmo sendo lúdicas. Às vezes, a fala excessiva e o corpo em movimento afastam os colegas e rotula a criança, como bagunceira e desinteressada. A falta de informação dos adultos e a inabilidade do manejo das situações causa mais constrangimento e desconforto para a criança. A família e a escola devem compreender as dificuldades enfrentadas pela criança.

De acordo com Mattos (2006), a criança com TDAH é descrita como sendo inquieta, que muda de interesses e tem dificuldades de terminar tarefas, pois as considera entediantes e monótonas, e em geral as queixas começam na escola. Neste caso, a fala da mãe demonstra essa inquietação e as situações de desconforto.

Ele estica a perna, estica o braço, empurra um. Mas tudo na brincadeira. Os professores reclamam.

Além das dificuldades de manter a atenção e concentração, o TDAH também pode vir acompanhado de desajustes na aprendizagem, dificultando o desempenho escolar. É importante que os pais e educadores sejam compreensivos, esclarecidos e aprendam a detectar o lado bom e investir na criatividade e capacidade de sair do comum dessas crianças. Vale lembrar que a aprendizagem é um processo do qual toda criança se apropria, conforme sua convivência social e experiências adquiridas, pois para que ela possa aprender precisa estar sempre em interação com o outro.

Ele gosta de Artes. O professor aqui da escola é diferente, um dia ele leva violão. Sai da rotina.

A visão de Vygotski (1994), vai ao encontro com o exposto, quando relata que comprehende que o aprendizado se expressa na interação com o outro, ou seja, de um desenvolvimento interpsíquico para o intrapsíquico. Afirma, ainda, que o aluno ao internalizar um conteúdo, internaliza uma aprendizagem, na sua realidade psíquica e subjetiva, que contribuirá na constituição da sua subjetividade e no seu modo singular de ser.

Ao mesmo tempo, encontra-se nessa maneira distinta de estruturar o pensamento uma das maiores contribuições de Wallon, uma vez que desperta nosso entendimento para a singularidade do processo do desenvolvimento. Contribui, então, para desconstruir critérios tradicionais e reconhecer, por exemplo, que conflitos e contradições são características constitutivas da dinâmica do desenvolvimento da criança e, não, problemas a serem combatidos por educadores e outros profissionais dedicados à infância. Indo além, ele afirma que as crises do processo têm um papel incentivador do desenvolvimento e, portanto, são benéficas (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010).

Torna-se imprescindível repensar e apropriar-se de novas práticas metodológicas, dentro e fora de sala de aula, considerando o processo de ensino-aprendizagem um processo interno, priorizando o atendimento individualizado e levando em conta as diversas dificuldades do aluno com TDAH.

Ainda sobre as relações de amizade, segundo Aristóteles, “o desejo de se tornar um amigo é rápido, mas a amizade é um fruto que amadurece vagarosamente” (DEL PRETTE, 2005).

4.3 A MEDICALIZAÇÃO DO ENSINO: A NÃO APRENDIZAGEM ESCOLAR

Um fator interessante que se constatou com o estudo, se refere à medicalização da criança com TDAH. Existem muitos paradigmas e preconceitos quanto a medicar crianças com o transtorno, os quais se faz necessário falar e refletir sobre os ganhos e perdas no desenvolvimento infantil.

É importante esclarecer quanto ao termo medicalização do processo ensino-aprendizagem, que assim é o chamado fenômeno da medicalização da educação e da sociedade, sendo um processo que transforma em distúrbios a serem tratados com terapias e medicamentos, questões inerentes à vida social, como emoções, sentimentos e comportamentos que não são aceitos socialmente. Os comportamentos diferentes do padrão imposto pela sociedade acabam transformados indiscriminadamente em doença passível de medicação. É o caso do TDAH e, ao mesmo tempo em que aumentaram os diagnósticos, cresceu a prescrição de medicamentos como o metilfenidato.

Deste modo, se faz um alerta para a medicalização dos comportamentos ditos “anormais” pela escola e pela sociedade e, assim, tratam-se como patológicos os comportamentos indesejáveis, como uma estratégia para lidar com essas questões sem que haja exposição das dificuldades e articulações do manejo adequado, tornando, muitas

vezes, mais fácil para a sociedade e para o entorno, do que para a criança. Este termo não se refere, apenas ao consumo de medicamentos, mas, principalmente, à normatização moral e comportamental das pessoas, fazendo com que situações que antes eram vistas como aceitáveis, passem a ser disfuncionais e classificadas como transtornos, assim consequentemente medicadas.

Com o objetivo de refletir sobre os resultados negativos e positivos desta questão, traz-se as falas da mãe entrevistada, quando relata que a criança começou a fazer uso de medicamento há quatro anos, acompanhado pelo médico Pediatra da Unidade Básica de Saúde (UBS).

A maior dificuldade era na escola. Não prestava a atenção, não queria escrever. Ai, nós temos um casal de amigos, que o filho dela tomava esse medicamento [...] daí foi o começo, começou a tomar o remédio, há quatro anos.

Segundo a autora, Silva (2009), as discussões sobre os conceitos de saúde e doença, causas, cura e tratamento sempre provocam grandes confrontos de posicionamentos entre a medicina, filosofia, ética e religião. Fato este justificado pela complexidade humana que envolve muito mais do que o corpo e seu funcionamento, mas a complexidade entre a mente e sua subjetividade.

Relata ainda que os avanços nos estudos sobre o cérebro humano, nos últimos tempos, têm sido gigantescos, porém têm trazido também muitos aspectos decepcionantes para a psiquiatria, possivelmente por se tratar da equiparação desse cérebro à mente humana, sendo impossível dado a subjetividade do comportamento, o que faz o funcionamento de cada pessoa ser diferente, levando em consideração os fatores ambientais e o desenvolvimento psicológico, induzindo as diferentes manifestações das doenças em cada caso (SILVA, 2009).

No estudo, encontraram-se questões relacionadas pela mãe ao uso da medicação e a mudança de comportamento do filho.

No começo ele dizia todos os dias que não queria ir para escola [...] chorava todos os dias: "Mãe eu não quero ir pra escola" [...] ele dizia que não gostava. Hoje ele quer ir até nos feriados.

Quando ao mesmo tempo que a mãe relata que a criança gosta de frequentar a escola, em contrapartida, deixa claro que os sintomas os quais a família e a escola se queixam, tais como desatenção, problemas de aprendizagem e notas baixas, permanecem até os dias de hoje.

Não melhorou, até parou uma época pra ver se ele melhorava sem o medicamento. Mas as notas dele... este ano está péssima. Eu não sei se foi a mudança de escola agora, que não está ajudando ele, eu também não sei se são os professores que implicam com ele, não sei se todos os professores sabem que ele tem o déficit de atenção [...] então está difícil esse ano, eu não sei, estou achando que ele vai rodar esse ano.

Ainda sob o enfoque da terapia medicamentosa, Souza (2009) explana que o uso de medicamentos pode e deve ser usado como ferramenta na busca de uma melhor qualidade de vida e a diminuição dos efeitos contrários do TDAH.

Por outro lado, Antony (2018) amplia o olhar para a questão comumente não percebida pela área médica, o fato da criança hiperativa ser complemente saudável, criativa, alegre e capaz de pensar e agir, organizar seus pertencentes tanto escolar como pessoais com coerência. A criança hiperativa não é doente, não tem um funcionamento mórbido e, desta forma, vale considerar os fatores ambiente/organismo, ou seja, tudo que se refere ao sistema social, familiar e escolar, no que tange ao desenvolvimento da criança e à qualidade das relações afetivas para justificar o surgimento de comportamentos adversos.

A partir da fala da mãe, percebe-se que há a busca de novas modalidades para ampliar o processo de ensino-aprendizagem, mas não apresenta ligação com as relações de amizade da criança dentro da escola como um fator a se considerar partícipe do processo.

Em artes ele está na média, mas nas outras matérias ele não está. Ele se queixa mais de matemática, que o professor não explica e ele não entende, eu até consegui na escola uma aula extra.

Segundo Barkley (2008), a maioria das prescrições de estimulantes, ou seja, psicotrópicos capazes de ativar o nível de atividade ou alerta do SNC, envolvem crianças em idade escolar, contudo há estudos que demonstram a persistência dos sintomas até a adolescência e idade adulta na maioria das crianças com o diagnóstico de TDAH.

Ele só toma o medicamento quando vai para a escola. A gente não quis dar em casa.

Quando se trata de uma criança, onde comumente a preocupação recai sobre os pais e onde a discussão sobre outros tipos de possíveis abordagens que não sejam apenas biológicas, a resposta não se encontra imediata e requer paciência, compreensão, investimento de tempo, em uma tarefa multidisciplinar e multifatorial, dificilmente alcançada se não houver esforço de todos os envolvidos, pais, professores, profissionais de saúde e sociedade em geral. Se torna mais tolerável justificar socialmente a causa dos comportamentos pelo mal funcionamento do cérebro da criança.

A gente até fez terapia, uma época. Fiz uns seis meses [...] eu trabalho e as vezes ela queria que meu marido tivesse junto. Meu marido não tem como vir junto, ele trabalha.

Sendo assim, é importante que os pais estejam envolvidos com a psicoterapia da criança, entende-se que não há uma única modalidade de inserção dos pais na terapia da criança, mas compreende-se a importância de se promovê-la.

Silva (2009) comenta que uma boa comunicação frequente entre família-escola e os profissionais da área da saúde, também se faz necessário, para que possam juntos discutir

sobre o programa educacional e as possíveis adaptações para melhor atender as questões emocionais e de aprendizagem da criança, valorizando o desenvolvimento global, com respeito as diferenças individuais, promovendo a criatividade e a espontaneidade desta.

Por fim, faz-se necessário pensar em novas medidas que rompam com a “lógica” patologizante que só enxerga problemas de comportamento, quando possivelmente eles são o reflexo de como a escola, a família e seu entorno mantém-se passiva frente a esta questão social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da compreensão deste estudo, através do relato da mãe de uma criança diagnosticada com TDAH, pôde-se observar que o desenvolvimento infantil está envolto de uma gama de fatores, tanto sociais, econômicos, quanto emocionais afetivos. Compreende-se que as relações de amizade se tornam parte fundamental no desenvolvimento de uma criança com TDAH.

Sob este olhar, evidencia-se que a hipótese deste estudo, foi parcialmente confirmada ao comprovar que a literatura relata que o desenvolvimento permanece em processo ao longo da vida do indivíduo e mais do que isso, a afetividade e a cognição estarão juntas dialeticamente e em movimento, alternando-se nas diferentes formas de aprendizagens, fatos estes que confirmam que as relações de amizade fazem parte deste processo na criança com TDAH, porém não se mostra claro, na interpretação das falas da entrevistada, qual a influência da não amizade no desenvolvimento do filho.

Cabe salientar que quando a criança é rotulada e induzida a normatização dos seus comportamentos socialmente não aceitos, ela não comprehende e sofre ainda mais as consequências da falta de informação e despreparado da sociedade em geral em aceitar as diferenças na sua totalidade intrínseca e subjetiva. Nesta perspectiva, destacou-se que a falta de conhecimento e entendimento por parte da mãe da criança é um fator de sofrimento, causando o sentimento de impotência desta.

Posto isto, este estudo abre grande espaço para novas pesquisas frente ao enfrentamento dos pais e professores em lidar com o criativo e espontâneo, comportamento típico de crianças com TDAH, e atender a singularidade de forma que contribua no desenvolvimento de crianças saudáveis. Pois, cabe ao adulto, aceitar, intermediar e solicitar que esta criança seja respeitada e inserida num contexto de cooperação, sentindo-se aceita, para que possa se desenvolver.

Tomando como aprendizado único e a rica experiência, a realização desta pesquisa, proporcionou a pesquisadora notar a diferença entre as relações interpessoais e os processos de ensino-aprendizagem com a criança com TDAH em relação às crianças típicas.

Ao término deste artigo concluiu-se que há oportunidade e necessidade de maior

produção de conhecimento científico sobre essas relações de amizade e afeto, sob o olhar da criança.

Finaliza-se esse artigo com um trecho da letra da música de Chico Buarque que diz: “Quando nasci veio um anjo safado; O chato de um querubim; E decretou que eu tava predestinado; A ser errado assim; Já na saída a minha estrada entornou; Mas vou até o fim”.

REFERÊNCIAS

ANTONY, Sheila. **Criança hiperativa & Gestalt-terapia:** seu modo de sentir, pensar e agir. Curitiba: Juruá, 2018.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família.** Rio de Janeiro: LCT, 1978.

ARRUDA, Marco Antonio; ALMEIDA, Mauro. Cartilha de Inclusão Escolar, 2014. Disponível em:< <http://www.aprendercrianca.com.br>> Acesso em: 20 de abril 2019.

BARKLEY, Russel A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade:** Manual para diagnóstico e tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade:** atualização diagnóstica e terapêutica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 07 abril 2019.

DEL PRETTE, Zilda A. P. **Psicologia das Habilidades sociais na infância:** teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

FARIA, A. R. de. **Desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget.** 4 ed. São Paulo: Ática, 1998.

FLUENTES, Daniel *et. al.* **Neuropsicologia:** teoria e prática. Porto Alegre. Artmed, 2014.

GARCIA, Aguinaldo. A amizade no desenvolvimento da criança. In: QUEIROZ, S.; ORTEGA, O.; ENUMO, S. (Org.) **Desenvolvimento e aprendizagem humana:** Temas contemporâneos. Vitória, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, p. 123-140, 2005.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

LA TAILLE, Yves de *et al.* **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

MATTOS, Paulo. **No mundo da lua:** Perguntas e respostas sobre o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Lemos Editorial, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROIS. Projeto Inclusão Sustentável. **Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade: uma conversa com os educadores**, 2006.

QUADROS, Emérico Arnaldo de. **Psicologia e desenvolvimento humano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ROCHA, Margarette Matesco; FERREIRA, Mariana Carolina Batista. **Autopercepção de um grupo de crianças com diagnóstico de TDAH: implicações educacionais**. Rev. Fac. Educação. (Univ. do estado de Mato Grosso). v.30, Ano 16, nº2, p.171-91, jul./dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3883/3078>. Acesso em 19/10/2019.

SENA, Simone da Silva; DINIZ NETO, Orestes. **Distraído a 1000 por hora**: guia para familiares, educadores e portadores de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SENA, Soraya da Silva; SOUZA, Luciana Karine de. Amizade, infância e TDAH. **Contextos Clínicos**. vol.3 no.1 São Leopoldo jun. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-3482201000100003. Acesso em: 22 fev. 2019.

_____. O TDAH na amizade infantil. **Gerais**: Revista Interinstitucional de Psicologia, 8 (2), jul - dez, 2015, 320-331. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v8n2/v8n2a03.pdf>. Acesso em 19/10/2019.

_____. Percepção dos pais sobre amizade em crianças típicas e com TDAH. **Psicol. clin.** [online]. 2013, vol.25, n.1, pp.53-72. ISSN 0103-5665. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01035665201300100004&script=sci_abstract&tlang=pt. Acesso em: 11 de maio 2019.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes Inquietas**: TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

YGOTSKI, Lev Seminovitch. **A formação social da mente**. São Paulo SP: Martins Fontes, 1994.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

CAPÍTULO 9

DIREITOS SEXUAIS COMO DIREITOS HUMANOS E A BNCC: SUBSÍDIOS PARA EDUCAÇÃO SEXUAL

Data de aceite: 03/08/2023

Mary Neide Damico Figueiró
<http://lattes.cnpq.br/0681415661245452>

RESUMO: A Educação Sexual, no Brasil e no mundo, vem sofrendo ataques de discursos conservadores, que, entre outras coisas, pregam que esta é uma tarefa exclusiva da família. A situação complica-se quando a Base Nacional Comum Curricular, elaborada pelo Ministério da Educação, traz o descaso para com a sexualidade. A Educação Sexual emancipatória necessita de alternativas para ser exitosa, e entre elas, destacam-se: buscar alinhamentos na Base Nacional Comum Curricular, com a sexualidade; esclarecer em que consiste a Educação Sexual e quais as implicações de sua falta na escola; elucidar o papel da família e da escola na Educação Sexual e seus pressupostos científicos. Nesta luta, é imprescindível a conscientização sobre os Direitos Sexuais e os Direitos Reprodutivos, que são Direitos Humanos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Sexual; Sexualidade; Direitos Humanos

1 | INTRODUÇÃO:

Os Direitos Sexuais (DS) e os Direitos Reprodutivos (DR) são reconhecidos como Direitos Humanos em documentos internacionais e em leis nacionais, e para compreendê-los, é válido destacar, inicialmente, o momento em que se deu a inserção da ideia de sexualidade nos Direitos Humanos. Segundo esclarece Rulian Emmerick (2008), a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, nada traz sobre sexualidade. É em sua revisão, denominada Declaração Universal dos Direitos Humanos de Viena, de 1993, que se verificam elementos - encontrados nos direitos jurídicos, civis, sociais, econômicos e outros - que são "a base" dos DR. Contudo, foi somente no Programa de Ação da Conferência do Cairo, de 1994, que os DR foram explicitamente mencionados como Direitos Humanos, e, posteriormente, no Plano de Ação da Conferência Mundial da Mulher, em Beijing, na China, em 1995, tanto os DR quanto os DS foram reconhecidos como

Direitos Humanos. As duas Conferências Internacionais (Cairo/Beijing) foram coordenadas pela ONU, e várias outras¹, ocorridas na mesma década, reforçam a designação de ambos como Direitos Humanos.

Os DR, que resultaram da luta de movimentos feministas, são direitos ligados à saúde reprodutiva e, tanto no Programa do Cairo quanto na Plataforma de Beijing, são definidos como

[...] o reconhecimento do direito básico de todos os casais ou indivíduos decidirem livre e responsávelmente o número, o espaçamento e a frequência com que terão filhos, o direito à informação e aos meios para isso e o direito de atingir o mais alto padrão de saúde sexual e reprodutiva. No que diz respeito à reprodução, essa definição também inclui o direito de tomar decisões livres de discriminação, coação e violência, como expresso nos documentos dos direitos humanos (Petchesky, 1999, p.21).

A Declaração dos Direitos Sexuais foi proclamada originalmente em 1997, pela World Association for Sexual Health – WAS (Associação Mundial pela Saúde Sexual), no 13º Congresso de Sexologia, em Valencia, Espanha. Uma revisão dessa Declaração foi aprovada em 1999, em Hong Kong, pela Assembleia Geral da WAS, e foi reafirmada na Declaração WAS: Saúde Sexual para o Milênio, em 2008. Uma outra e mais recente revisão aconteceu em 2014, a qual reforçou sua identificação com os Direitos Humanos.

Os DS, que são conquistas obtidas pelos movimentos feministas e movimentos gay, estão delineados em 16 Direitos, dos quais destacarei 11, sem desmerecer a importância dos demais. São eles: - Direito à igualdade e à não discriminação; - Direito à vida, liberdade e segurança pessoal; - Direito à autonomia e integridade corporal; - Direito de estar isento de todas as formas de violência ou coerção; - Direito à privacidade; - Direito à liberdade de pensamento, opinião e expressão; - Direito de usufruir dos benefícios do progresso científico e de suas aplicações; - Direito à informação; - Direito à educação e direito à Educação Sexual esclarecedora; - Direito de decidir sobre ter filhos, o número de filhos e o espaço de tempo entre eles, além de ter informações e meios para tal (WAS, 2014).

Todo o conjunto dos DS constitui-se nas mais veementes justificativas para o desenvolvimento da Educação Sexual intencional, nas escolas ou em outros espaços educacionais. Se forem asseguradas a formação inicial e a continuada dos profissionais das variadas áreas, especialmente da Educação e da Saúde, aumentará a probabilidade de se alcançar o cumprimento dos DS, assim como, dos DR.

A que me refiro quando falo em Educação Sexual?. Parto de um conceito elaborado por Figueiró (1995, 2010), que considera que a Educação Sexual é toda ação ensino-aprendizagem a respeito da sexualidade e de todas as temáticas a ela ligadas direta ou indiretamente, seja em relação aos conhecimentos científicos, seja em relação às reflexões, valores, normas, sentimentos e atitudes relacionados à vida sexual.

¹ Para conhecimento aprofundado de todas as Convenções Internacionais que geraram documentos vinculados a Direitos Humanos, DR e DS ver Rulian Emmerick (2008) e Elza Berquó (2003).

Com base nesse conceito, depreende-se que a Educação Sexual pode ser uma ação ensino-aprendizagem em uma aula planejada, intencional - Educação Sexual formal -, que pode acontecer na escola, como também numa unidade de saúde, num ambiente religioso, num museu e, até mesmo, em casa, quando uma mãe ou pai se dispõe a ler um livro sobre o tema e dialogar com a criança. Pode ser, também, uma ação ensino-aprendizagem que se dá sem planejamento prévio, no contexto de uma interação informal, entre uma pessoa maior e uma criança ou adolescente. Trata-se da Educação Sexual informal, a qual também se faz presente nas interações com pessoas jovens, adultas ou idosas, pois todos nós, comumente, temos sempre o que aprender e reaprender em termos de sexualidade (Figueiró, 2010; Werebe, 1981).

Meu enfoque teórico é a Educação Sexual emancipatória, defendida por Goldberg (1988), Guimarães (1989), Melo (2001), Nunes (1996), Ribeiro (2013) e Werebe (1981), entre outros, que considera que é preciso educar, desde a primeira infância, para que as pessoas vivam bem sua sexualidade, de forma feliz, saudável, com autonomia e responsabilidade, e para que as relações afetivo-sexuais sejam positivas para as pessoas envolvidas. Como seu eixo central é o desenvolvimento integral da criança e do/a adolescente, a perspectiva emancipatória espera que garotos e garotas aprendam a identificar onde há discriminações, violências, tabus e mitos; e consigam interferir nessas situações, combatendo a inferioridade da mulher, as desigualdades, as discriminações e as violências de toda ordem, incluindo a violência sexual à criança e ao adolescente, assim como, a violência à mulher e às pessoas LGBTQIA+. A perspectiva emancipatória espera, também, que garotas e garotos possam contribuir para humanizar as relações sociais, as relações de gênero e as relações afetivo-sexuais e resgatar a visão positiva do corpo e do prazer sexual. Espera, ainda, que se tornem capazes de participar das transformações sociais, incluindo a necessária transformação de regras e de normas culturais que regem a vida sexual (Figueiró, 2010).

Se a Educação Sexual, em síntese, tem vinculação direta com o aspecto formativo, e não só informativo, da educação, que se inicia na primeira infância e continua até a velhice, para pensar a respeito da sexualidade é preciso ter em conta que ela é fundante no ser humano. É fundante, primeiramente, porque é a partir dela que a pessoa constrói sua identidade pessoal, ao tentar compreender: “quem eu sou?”. É também a partir da sexualidade que a pessoa pode desenvolver sua humanidade, entendida como um conjunto de características específicas à natureza humana e de sentimentos, como a bondade e a compaixão para com seus semelhantes. Essa humanidade pode ser alcançada, mais seguramente, caso a pessoa tenha vivenciado uma Educação Sexual intencional, emancipatória, que trabalha, também, os aspectos emocionais e afetivos, com ênfase no aprimoramento da interação pessoal e da expressão de sentimentos.

Se, por outro lado, os aprendizados, na família, na escola, no círculo de amigos ou por intermédio da mídia, forem na direção da promiscuidade ou da repressão e negação

da importância da sexualidade na vida humana, considerando o sexo como feio, sujo ou associado à ideia de pecado, de proibido, o que gera sentimentos de vergonha e de culpa, o/a jovem terá afetada a qualidade de sua vivência afetivo-sexual. Marilena Chauí (1985), em seu livro: *Repressão Sexual: essa nossa (des)conhecida*, afirma que o pior da repressão é quando a própria pessoa internaliza a repressão de que foi vítima e se torna seu próprio agente repressor, se reprimindo vida afora.

2 I DIREITOS SEXUAIS COMO DIREITOS HUMANOS: UM POUCO DO PROCESSO DESSA VIABILIZAÇÃO

Ao final de todas as Convenções Internacionais para debater questões comuns a todos os países, como, por exemplo, saúde, gênero, direitos humanos, DS e DR, os países participantes assinam documentos, Declarações e um Plano ou Programa de Ações. O que consta nesses documentos não tem efeito de lei, porém, cada país que foi signatário de algum deles deve se organizar para alcançar os compromissos ali relacionados. A fim de assegurar o cumprimento dos mesmos, são criados Comitês de Vigilância, para os quais cada país deve enviar, regularmente, um relatório anual, apresentando o que foi feito em termos de medidas legislativas e de políticas públicas, além dos avanços conseguidos e das dificuldades encontradas. De posse destes relatórios, o Comitê designado tem a função de fazer uma devolutiva para cada país, apresentando comentários sobre os mesmos, com orientações e recomendações a serem seguidas (Emmerick, 2008).

É com base nesse movimento que ocorre entre o envio de relatórios para os Comitês de Vigilância e as análises e devolutivas feitas por eles a cada país, que a ONU faz afirmações conclusivas, como, por exemplo, a de que “o aborto é uma questão de saúde pública”, na maior parte do mundo, frase muito ouvida, que clama por esclarecimento. Por que uma questão de saúde pública? Porque um número alto de mulheres morre em muitos países de leis restritivas, vítimas de aborto clandestino e inseguro, afetando, em sua grande maioria, mulheres negras e pobres.

O Brasil caminhou razoavelmente alinhado com muitos dos compromissos dos quais foi signatário nas várias Conferências Internacionais. Para ilustrar, cito algumas publicações/documentos de responsabilidade do Ministério da Saúde, que foram produzidas como parte do engajamento nesses frequentes eventos: - a *Norma Técnica sobre Prevenção e Tratamento dos Agravos Resultantes da Violência Sexual Contra Mulheres e Adolescentes* (Brasil, 1998a); - a *Política Nacional de Atenção Integrada à Saúde da Mulher* (Brasil, 2004); - e a *Norma Técnica sobre Atenção Humanizada ao Abortamento* (Brasil, 2005). Vale citar, ainda, que o Brasil foi signatário da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher – Convenção de Belém do Pará, 1994 (Brasil, 1996b).

Um resultado que se deve destacar diz respeito ao avanço ocorrido na Constituição

Federal (Brasil, 1988), na qual NÃO foi incluída a proteção da vida desde a concepção; ou seja, foi deixada aberta a possibilidade de se avançar na proteção integral dos DR e dos DS das mulheres, por meio da descriminalização do aborto. Para entender melhor: se a “proteção da vida desde a concepção” tivesse sido incluída, na Constituição Federal de 1988, a luta pelo “direito de autonomia e integridade corporal”, constante dos DS e DR, seria mais dificultada do que já é, e a mulher estaria impedida de conquistar o direito de decidir se deseja levar a gravidez adiante ou se deseja interrompê-la,

Contudo, há várias recomendações oriundas de Convenções Internacionais que o Brasil ainda está a dever até os dias de hoje, como por exemplo, a não realização da revisão da lei² punitiva em relação ao aborto, embora, em 2012, esta passou a incluir a permissão do aborto nos casos em que o feto apresenta anencefalia. O país também está a dever na questão de adoção de medidas para ajudar a evitar a gravidez indesejada, melhor dizendo: gravidez não planejada, e aí se inclui a não distribuição suficiente de métodos contraceptivos seguros e a não realização da Educação Sexual nas escolas, já que o “direito a informações sobre sexualidade” faz parte tanto DS quanto dos DR.

Para fechar este pequeno apanhado sobre a construção dos Direitos, tomando como base a afirmação de Rulian Emmerick (2008, p.64), de que “os direitos sexuais e DR enquanto direitos humanos são um construto recente e em transformação permanente”, cumpre registrar o ocorrido no ano de 2021 – ano de pandemia da Covid-19 e do governo Bolsonaro – em relação à omissão do Brasil diante de medidas globais de defesa dos Direitos.

O Brasil ficou de fora de uma declaração assinada por 65 países-membros da ONU (Organização das Nações Unidas) sobre direitos sexuais e reprodutivos das mulheres. O documento lido na terça-feira (6/07/2021) por Monique Van Daalen, representante da Holanda no Conselho de Direitos Humanos do órgão, pede que os países tomem medidas para assegurar a igualdade de direitos para mulheres e meninas (Boldrini, 2021, p. 24).

E Boldrini continua destacando, em sua matéria, o nome de alguns países que assinaram esse importante documento, para termos mais clareza do quanto pesa a omissão do nosso país. Em um grupo de países que promovem “uma agenda progressista em relação às mulheres”, estão, por exemplo, os escandinavos Islândia, Suécia e Noruega, e também França, Portugal, Estados Unidos, Holanda e Espanha. Outros países signatários fazem parte de um grupo “com pouca tradição no combate à desigualdade de gênero, como os africanos Tunísia, Serra Leoa e Botsuana”. Na América Latina, os signatários são os governos da Argentina, México, Peru, Uruguai, Colômbia, Costa Rica e Panamá” (Boldrini, p. 24).

Toma um vulto maior ainda a omissão do Brasil em relação a essa Declaração, se

2 No Art. 128 do Código Penal Brasileiro de 1940, o aborto está autorizado nos casos de risco de vida para a mulher e em situações de estupro (Brasil, 1940). Contudo, mesmo nesses casos, costuma ser difícil e burocrático para muitas mulheres conseguir efetivar o aborto dentro da lei.

considerarmos um esclarecimento presente na matéria:

No texto da Declaração assinada por 65 países consta que “a interrupção de serviços de saúde feminina devido à pandemia ‘pode levar a aumento de gravidezes adolescentes e não planejadas, abortos inseguros e mortalidade materna’. Além disso, os países dizem que há a possibilidade de que 13 milhões de meninas sejam forçadas a se casarem ainda crianças. No Brasil, a pandemia gerou uma crise sem precedentes nos serviços de aborto legal” (Boldrini , p. 24).

É indiscutível a importância da participação do Brasil em todos os eventos internacionais, porém, além do que se espera que cada país faça, que é o cumprimento das recomendações, há algo sumamente importante que é destacado por Corrêa e Ávila (2003):

Sem dúvida, no Brasil as definições do Cairo e de Beijing, assim como da Conferência de Direitos Humanos de Viena, têm sido utilizadas como argumentos e instrumentos de pressão política nos debates públicos sobre a política de saúde e as legislações relativas à sexualidade e reprodução, mais especialmente em relação ao aborto. Contudo, ainda não se firmou plenamente uma cultura política de litigação e de exigibilidade de direitos que busque apoio nos instrumentos internacionais para assegurar direito nas esferas da reprodução e da sexualidade. É importante referir que isso já ocorre – e vem se ampliando – em relação a outras áreas dos direitos humanos, como é o caso dos direitos das crianças, dos direitos ambientais, das torturas e até mesmo dos direitos econômicos e sociais *lato sensu* (Corrêa & Ávila, 2003, p. 36-37).

Para instaurar uma cultura de litigação e exigibilidade dos direitos, apoiada nos instrumentos internacionais, é necessário desenvolver Educação Sexual nas escolas e incluir disciplinas de Educação Sexual e de questões ligadas à sexualidade no Ensino Superior, para que estas se façam presentes durante a formação dos profissionais das licenciaturas das Ciências Humanas, da Saúde, da Educação, do Direito, entre outras.

3 I EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA, NO SÉC. XXI: BUSCA POR SUBSÍDIOS AOS DIREITOS SEXUAIS.

Para se assegurar um futuro promissor à Educação Sexual, necessita-se de alternativas de enfrentamento às barreiras oriundas da afrontosa e blasfematória onda conservadora que, desde meados de 2014, vem se alastrando no país. Como parte dessa onda, deve-se destacar o chamado discurso de “ideologia de gênero”, presente no mundo todo e que, no Brasil, começou a ganhar força a partir de 2012, quando da ocasião da elaboração dos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação, em que a palavra gênero suscitou enorme balbúrdia e foi impedida de ser incluída nos textos desses documentos (Reis & Eggert, 2017; Figueiró, 2018a).

Segundo esse discurso, ao abordar, na escola, o assunto gênero e todas as demais temáticas que a Educação Sexual comporta, os/as educadores/as – chamados

de “ideólogos de gênero” pelos movimentos conservadores – estariam colocando em risco a família tradicional (composta por um homem, uma mulher e seus filhos/as, todos heterossexuais) e desestabilizando os “papéis sexuais” rigidamente estabelecidos para homens e mulheres, por conta da relação direta entre os papéis e a constituição biológica, física. Segundo os inventores do termo “ideologia de gênero”, os/as educadores/as, ao abordarem as temáticas de gênero e de identidade sexual, estariam incentivando alunos/as a se tornarem homossexuais e a mudarem de sexo e/ou de gênero.

Os discursos conservadores contra a Educação Sexual “penetraram” mais do que se poderia imaginar. Eles conseguiram convencer uma parcela significativa da sociedade, com destaque para pais, mães e até professores/as, muitos, talvez, influenciados por alguma religião. Aconteceu, entretanto, que até professores/as assimilaram esses discursos. Penso que, se tivéssemos tido investimento sistemático e consolidado na formação inicial e continuada de profissionais da Educação e da Saúde, teríamos muitos ao lado da Educação Sexual, defendendo-a desses discursos enviesados. Além disso, se as escolas tivessem, de fato, trabalhado a sexualidade como Tema Transversal desde que surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), poderíamos ter muitos jovens – na ocasião, crianças e adolescentes – que compreenderiam o alcance da Educação Sexual para a vida das pessoas e se juntariam às vozes em defesa da mesma, contra os discursos conservadores.

Um dos caminhos importantes para a coesão em nossa luta para a inserção da Educação Sexual emancipatória intencional nas escolas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio seria centrarmos esforços na divulgação e esclarecimento aos profissionais da Educação, da Saúde, do Direito, do Jornalismo, entre outras áreas, e à população em geral, incluindo pais e mães, sobre em que consiste a Educação Sexual. No momento dessa divulgação, os DS e os DR – com ênfase no reconhecimento dos mesmos como Direitos Humanos – constituem fundamentos essenciais e podem dar sustentação para o entendimento da necessidade e do direito à Educação Sexual de crianças, adolescentes e jovens. De igual maneira, é importante que os DS e os DR sejam intensiva e diretamente divulgados aos/as educandos/as, tanto quanto nos trabalhos de formação inicial/continuada dos profissionais para atuação nessa área.

Percebo que o entendimento que a maioria das pessoas tem sobre a Educação Sexual é limitado e, o que é ainda pior, enviesado, muitas vezes. Geralmente, a ideia que comumente as pessoas têm é a de aulas de biologia e fisiologia da sexualidade, ministradas pela professora de Ciências ou Biologia. Inclusive, o que se conhecem como conteúdos a serem ensinados compreenderia apenas: o sistema sexual feminino e o masculino (antes denominado de aparelho reprodutor); os métodos contraceptivos; as IST/AIDS; e a explicação sobre de onde vêm os bebês, feita de maneira não didática, sem falar sobre a relação sexual, mas se pautando somente na explicação da fisiológica da concepção, que consiste apenas no encontro do espermatozoide com o óvulo.

Para se alcançar o cumprimento dos DS, algumas temáticas, que já eram consideradas importantes dentro de um programa de Educação Sexual, impõem-se com mais veemência, como *demandas urgentes e indispensáveis*. A primeira dessas temáticas é **gênero**, que deve ser compreendido como uma construção social, na qual se estabelece, em cada cultura e nos variados momentos da história, o que constitui a feminilidade e a masculinidade, ou seja, o jeito de ser e de comportar-se como mulher e o jeito de ser e de comportar-se como homem. Desde a Educação Infantil, é necessário que as escolas se comprometam com a superação do machismo, do patriarcalismo, do sexismo e da heteronormatividade que acompanham e sustentam as diferentes formas de violência e desigualdade de todo tipo, em especial, a desigualdade de gênero, situação em que o gênero feminino é visto como inferior ao masculino e não merecedor de direitos iguais. A transformação da rígida divisão entre a feminilidade e a masculinidade é a condição fundante para a superação de discriminações, violências e preconceitos. Neste ponto, merece destaque a reflexão que Abdulali (2019, p. 92) apresenta: “Em qualquer cultura, estamos presos a expectativas prescritas de masculinidade e feminilidade, geralmente em detrimento de todos. É por isso que pessoas trans são tão ameaçadoras, e tão necessárias”.

O livro intitulado: *Tempos Diferentes, Discursos Iguais: a construção histórica do corpo feminino*, de Ana Maria Colling (2014), é uma leitura especial para o entendimento da construção da inferioridade da mulher, iniciada pelos grandes filósofos, tais como Hipócrates, Platão e Aristóteles, entre outros, e depois alimentada pelos escritos dos grandes padres, como, por exemplo, Santo Agostinho, São Paulo e São Tomás de Aquino. Assim afirma a autora: “O modo mais eficiente para desconstruir algo que parece evidente, sempre dado, imutável, é demonstrar como esse algo se produziu, como foi construído” (Colling, 2014, p. 22).

Para o êxito no trabalho de superação da desigualdade de gênero, a maternidade e a paternidade são assuntos que precisam ser também incluídos, pois o fato de a humanidade conceber a maternidade e o amor materno como sendo instintos tem reservado à mulher, exclusivamente, a tarefa de cuidar e educar os filhos, além de, ainda, levá-la, compulsivamente, a ser mãe, sem que possa escolher se deseja ser ou não. Nesta seara, são leituras fundamentais as obras: *Um amor conquistado: o mito do amor materno*, de Elisabeth Badinter (1985); *Mães abandonadas: a entrega de um filho em adoção*, de Maria Antonieta Pizzano Motta (2005); *Mães arrependidas: uma outra visão da maternidade*, de Orna Donath (2017) e *Gestar, Parir, Amar: não é só começar*, de Tayná Leite (2019).

Uma *segunda demanda*, que pode contribuir para o cumprimento dos DS e, concomitantemente, para a luta pela Educação Sexual, é o tema da **diversidade sexual**. Tal tema comporta o entendimento científico do que vem a ser homossexualidade, transexualidade, travestilidade, assim como, bissexualidade e assexualidade, paralelamente ao entendimento dos conceitos de gênero, identidade sexual e identidade de gênero. Neste campo, é oportuno destacar os Princípios de Yogyakarta sobre a Aplicação da Legislação

Internacional de Direitos Humanos em Relação à Orientação Sexual e Identidade de Gênero, os quais foram elaborados por 29 especialistas em legislação sobre direitos humanos, de 25 países, inclusive do Brasil (Reis & Eggert, 2017).

Os Princípios de Yogyakarta são um documento sobre direitos humanos nas áreas de orientação sexual e identidade de gênero, publicado em novembro de 2006 como resultado de uma reunião internacional de grupos de direitos humanos na cidade de Joguejacarta (em indonésio: Yogyakarta), na Indonésia. Os Princípios foram complementados em 2017, expandindo-se para incluir mais formas de expressão de gênero e características sexuais, além de vários novos princípios. Os Princípios, e sua extensão de 2017 (YP +10), contêm um conjunto de preceitos destinados a aplicar os padrões da lei internacional de direitos humanos ao tratar de situações de violação dos direitos humanos de lésbicas, gays, bissexuais, transgênero, intersexuais e afins (Princípios de Yogyakarta, 2007).

O **aborto** ou Interrupção Voluntária da Gravidez (IVG) – uma *terceira demanda* que é pouco ou nada incluída nos programas de Educação Sexual –, vem se sobressaindo cada vez mais como um tema árduo, seja no Congresso Nacional, seja no contexto da sociedade, e a partir disso, vem revelando a falta de conhecimento sobre os DR e dos DS e a falta de debates e de educação para a superação do machismo e da desigualdade de gênero. É importante que sejam divulgados os argumentos científicos que fundamentam a posição pró-escolha, que defende o direito de a mulher decidir se interrompe a gravidez ou se a leva até o final. É importante, também, que se conheça os índices de morte materna devido a abortos inseguros, no Brasil e no mundo, e que se conheça o “Mapa do Aborto” para visualizar a posição de atraso em que se encontra o nosso país, em relação aos demais. A partir desse Mapa é possível verificar que quanto maior o nível cultural, social e econômico de um país, mais os DR e DS são respeitados, tendo em vista que a legislação está do lado da mulher, considerando-a pessoa autônoma em relação a decisões que dizem respeito ao seu corpo, o que atende, diretamente, ao “Direito à autonomia e integridade corporal”. É instigante tomar conhecimento de que o Reino Unido aprova a realização do aborto até a 24^a semana de gestação, desde 1967, como também aprovaram, na primeira metade da década de 1970, com permissão para o aborto até a 12^a semana, os países: Finlândia, Alemanha, Dinamarca, Suécia, Noruega e França. Aprovaram também, segundo esse mesmo critério: Itália, desde 1978; Espanha, desde 2010; e Uruguai, desde 2012. Em 2007, Portugal aprovou até a 10^a semana de gestação, e o caso mais recente é o da Colômbia, que aprovou em 21 de fevereiro de 2022, com margem de até 24 semanas de gestação, tornando-se o sexto país da América Latina e Caribe a desriminalizar.

Os temas aborto e anticoncepção são os que mais se relacionam diretamente com o “Direito de usufruir dos benefícios do progresso científico e suas aplicações”, que consistem na possibilidade do uso dos métodos contraceptivos e do uso do Cytotec, medicação utilizada para a realização de aborto com segurança e sem risco de vida para a mulher, se administrada com orientação médica e sob as condições necessárias.

A quarta demanda, a prevenção à violência sexual infanto-juvenil, felizmente vem sendo reconhecida como temática emergencial. Ao que me parece, é uma das temáticas que mais podem justificar a importância e a necessidade de a escola se envolver com a Educação Sexual, desde a Educação Infantil. Penso que essa demanda tem alto poder para convencer as pessoas que são contrárias à abordagem do tema sexualidade com as crianças. Essa prevenção vem sendo estudada, divulgada, acompanhada de publicação de livros e de vídeos que ajudam a orientar crianças e adolescentes para que não sejam vítimas desse tipo de violência. Muito se tem escrito e falado sobre a necessidade de se começar na mais tenra idade, ensinando à criança: quais são suas partes íntimas e como elas são denominadas (por nome científico e por apelidos); alertando-a a não deixar que outras pessoas toquem suas partes íntimas; e enfatizando que, se algo acontecer, deve contar a alguém de sua confiança (Figueiró, 2018b).

Relacionado à temática violência sexual, está um assunto que, segundo a jornalista feminista, Sohaila Abdulali (2019, p. 156), é “uma mácula global da nossa humanidade”. Trata-se do **estupro**. “É tranquilo e confortável falar de estupro? Não. Mesmo assim devemos falar? Sim”. É o que enfatiza a autora, ao defender que esse tema deve ser abordado na Educação Sexual, incluindo o ensinamento sobre a importância do “consentimento afirmativo” e sobre a responsabilidade de ambos os/as parceiros/as em identificar e respeitar, com segurança, quando a outra pessoa não está concordando em participar do ato sexual. Abdulali (2019), que foi vítima de um estupro coletivo na Índia, aos 17 anos, escreveu o livro: *Do que estamos falando quando falamos de estupro?*, para mostrar, sobretudo, que o fato de uma pessoa ter sido vítima de um estupro não pode fazer com que sua vida se resuma a isso, pois é possível “sobreviver a ele” e “seguir em frente e ter uma vida feliz” (Abdulali, 2019, p.24).

A autora destaca dois outros pontos que considero importantes na Educação Sexual e que têm relação com os DS. O primeiro deles é a necessidade de falar sobre a existência de estupros para a criança. Ela não esclarece a partir de que idade, mas eu penso que seria prudente a partir dos nove ou dez anos, porque, mesmo que “a vida dela seja gloriosa, em algum ponto, alguém que ela conhece será estuprado. E quando isto acontecer, ela vai saber que é possível sobreviver e desabrochar, e vai saber que não será a primeira vez que isto acontece” (Abdulali, 2019, p. 154). O livro de Abdulali é muito interessante, pois ela consegue alinhavar a questão do estupro com a problemática da desigualdade de gênero. Destaco, aqui, o ponto em que ela faz isso com maestria, ao inserir uma fala de Margaret Atwood: “Homens têm medo que as mulheres riam deles. Mulheres têm medo de serem mortas pelos homens” (Abdulali, 2019, p. 59).

O segundo ponto que a autora defende refere-se a falar sobre o prazer ao abordar o tema sexo com as crianças. Diz a autora: “Se deixamos o prazer de lado na educação sexual, normalizamos a agressão sexual”. Em seguida, continua:

Meninos e meninas recebem mensagens completamente diferentes a respeito do sexo. Incentiva-se a suposição de que o sexo é um prazer para os meninos, enquanto as meninas aprendem bem cedo que perder a virgindade é uma coisa dolorida. Alimentamos a ideia de que o sexo é desconfortável para as meninas, e criamos garotas que acham que não merecem ter prazer, e meninos que, na melhor das hipóteses, não estão nem aí para o prazer de suas parceiras, e na pior delas, são abertamente abusadores (Abdulali, 2019, p. 114).

No livro *Educação Sexual no Dia a Dia* (Figueiró, 2020), a autora destaca a importância de se falar sobre o prazer sexual para a criança, no momento em que se explica de onde vêm os bebês. É válido comentar que o sexo é bom para o homem e para a mulher, que é uma forma de carinho e prazer entre o casal e que se faz sexo não apenas para ter filho. É fundamental destacar, entretanto, o cuidado que se deve ter em esclarecer que sexo é coisa de gente grande. Se não falarmos do prazer, a criança pode, facilmente, fazer ideia de que é uma forma de agressão do homem para com a mulher.

Ainda, se não falamos do prazer ao explicar de onde vêm os bebês, não estaremos atendendo aos dois DS: “o direito à informação baseada no conhecimento científico” e o “direito ao prazer sexual”. Em relação à criança, quando se diz direito ao prazer, considerase a importância de ela não ser impedida ou mesmo criticada por tocar suas partes íntimas, pois este é o momento de ela se conhecer e ter ciência das sensações que seu corpo pode lhe propiciar. É importante dizer-lhe, de forma tranquila, sobre assegurar a privacidade neste momento (Figueiró, 2020).

Como vimos, várias *demandas urgentes* abrem espaço para o trabalho sobre os DS e os DR e, certamente, o/a educador/a bem preparado/a saberá identificar outros temas relacionados à sexualidade que servem a esse propósito, mesmo que não sejam propriamente urgentes.

4 | BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: OBSTÁCULO OU OPORTUNIDADE PARA A EDUCAÇÃO SEXUAL?

Conforme já destaquei no item anterior, desde a década de 2010 a Educação Sexual vem enfrentando fortes movimentos reacionários. É lamentável essa ruptura na vagarosa, mas crescente, aceitação da Educação Sexual na escola, a partir da década de 1990, por boa parte dos profissionais da Educação e mesmo por parte de mães e pais. “A aceitação de que a Educação Sexual é papel da escola, tanto quanto da família, cresceu num nível satisfatório” (Molina & Figueiró & Santos, 2019).

O primeiro documento oficial elaborado pelo Ministério da Educação, que aborda diretamente o ensino da sexualidade em todo o Ensino Fundamental, é o denominado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cujos volumes foram entregues a todas as escolas entre 1997 e 1998 (Brasil, 1997, 1998B). Os PCN não são leis, no sentido de determinação legal. Como o próprio nome diz, são “parâmetros”, sugestões. Eles trouxeram

a ideia de Tema Transversal, ou seja, a ideia do ensino de um tema no contexto de um projeto da escola, o qual pode perpassar várias, senão todas, as disciplinas, tais como Português, História, Ciências, por exemplo. A Educação Sexual (denominada Orientação Sexual, nos PCN) integra o conjunto de seis Temas Transversais, sendo os demais: Saúde, Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo

Eles foram um importante divisor de águas, pois serviram de estímulo para muitos/as professores/as, de variadas disciplinas, realizarem um “trabalho de formiguinha” com seus alunos e alunas e impulsionaram algumas poucas escolas, eu suponho, a desenvolver um projeto de Educação Sexual, envolvendo a instituição como um todo. Segundo Martins Filho (2019), os PCN não vingaram porque o Conselho Nacional de Educação (CNE) nunca os apoiou nem se empenhou para que vingassem. Contudo, ele os reconhece fontes históricas, ou seja, podem embasar estudos sobre o tema e o trabalho na escola. Considero que os PCN foram – e ainda são – instrumentos satisfatórios para um bom começo da inserção do ensino da sexualidade nas escolas.

A partir de 2017, é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) que passa a nortear os planejamentos de ensino para a Educação Básica, que inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Os primeiros comentários disseminados sobre a BNCC afirmam que esta alienou o ensino da sexualidade, excluindo-o quase totalmente, o que representa um grande retrocesso em relação aos PCN, no tocante à Educação Sexual. De fato, ao se analisar o documento em toda a sua extensão, só alguns resquícios de conteúdos relacionados à sexualidade são encontrados no “Componente Curricular: Ciências” do 1º e do 8º anos, o que esclarecerei mais adiante.

A BNCC (Brasil, 2017), elaborada pelo Ministério da Educação, é voltada exclusivamente para a educação escolar, constituindo-se num

documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017, p.7).

E assim prossegue essa explicação: “ele está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (Brasil, 2017, p.7).

Os Marcos Legais da BNCC são: a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), como já citado acima, e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN (Brasil, 2009). Os anos escolares do Ensino Fundamental são esquematizados da seguinte forma: Anos Iniciais – do 1º ao 5º Ano, e Anos Finais – do 6º ao 9º ano.

É oportuno registrar algumas das novas nomenclaturas adotadas na BNCC: as disciplinas, ou matérias, são agora denominadas *Componente Curricular*. Começarei, então, pela apresentação geral do documento. A organização é por Áreas (5) e cada Área possui seus *Componentes Curriculares*, como segue: 1 – Área de Linguagem com: Português, Arte, Educação Física e Inglês; 2 – Área de Matemática com: Matemática; 3 – Área de Ciências da Natureza com: Ciências; 4 – Área Ciências Humanas com: Geografia e História; 5 – Área de Ensino Religioso com: Religião.

O que antes era denominado objetivos, agora passa a ser designado *Competências*. Então, há: as *Competências Gerais da Educação Básica*, as *Competências Específicas* de cada Área e as *Competências Específicas de cada Componente Curricular*.

Cada *Componente Curricular* (exemplo: português, matemática...) vem acompanhado de seus *Objetos de Conhecimento* (antes denominados conteúdos), que, por sua vez, vêm acompanhados de suas *Habilidades* (antes: objetivos específicos de cada conteúdo).

No documento da BNCC, temas ligados ao corpo humano e à sexualidade só se encontram, de forma direta, no 1º ano e no 8º ano do Ensino Fundamental, e apenas dentro do *Componente Curricular* Ciências, em sua Unidade Temática: Vida e Evolução. No 1º ano, constam dois *Objetos de Conhecimento*: Corpo Humano; Respeito à Diversidade. Dentro desses, as *Habilidades* a serem desenvolvidas são:

Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções.

Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças (Brasil, 2017, p.29).

É possível, então, verificar que todas essas *Habilidades* abrem espaço para trabalhar temáticas da sexualidade, como, por exemplo: as diferenças entre o corpo biologicamente masculino e o biologicamente feminino; o entendimento sobre as partes íntimas e a nomeação dos órgãos sexuais; a prevenção à violência sexual; e a explicação de onde vêm os bebês, com uma explanação didática, sem melindres e sem ludibriar a criança.

No 8º ano, em Ciências, na Unidade Temática: Vida e Evolução, constam dois *Objetos de Conhecimento*: Mecanismos Reprodutivos; Sexualidade. Dentro desses, algumas das *Habilidades* a serem desenvolvidas são:

Analizar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso.

Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).

Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção (Brasil, 2017, p.349).

É possível reconhecer que há referências diretas à sexualidade, entretanto, embora estas sejam estritamente voltadas à reprodução, o/a educador/a bem preparado/a consegue ir além da visão estritamente biológica e trabalhar aspectos emocionais, psicológicos e sociais ligados à sexualidade. Cito, como exemplo, a discussão e a reflexão sobre: - o alto índice de gravidez não planejada em crianças e adolescentes; - a desigualdade de direitos entre homens e mulheres e pessoas LGBTQIA+; - a determinação dos cuidados com a casa e a educação dos filhos como restritos às mulheres; - o feminicídio; a ditadura de beleza imposta pela sociedade, entre outros.

Em uma matéria do jornal *O Estado de São Paulo*, intitulada: *Tabu em Sala de Aula*, encontra-se a seguinte afirmação:

O currículo que crianças e adolescentes brasileiros têm nas escolas passa longe da educação sexual, disciplina considerada essencial à promoção dos **direitos humanos** pela Organização das Nações Unidas (ONU). Homologada entre 2017 e 2018, a Base Nacional Comum curricular (BNCC), que norteia o ensino no País, é vista como um retrocesso em comparação ao antigo Plano [Parâmetros] Curricular Nacional, de 1998 (Calazans et al., 2021, p.H8). (grifos meus).

Os autores, após informarem que o Jornal tentou, em vão, um contato com o Ministério da Educação para obter um posicionamento a respeito das “deficiências apontadas na BNCC” e das iniciativas de Educação Sexual, assim delineiam a opinião, obtida na entrevista para a matéria, da Presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE), Maria Helena Guimarães de Castro:

não existe superficialidade no modo como a educação sexual é tratada na BNCC. Ela explica que a intenção do documento é apenas planejar uma abordagem geral. “Não concordo (*com as críticas*), porque aí teria de ter educação sexual, financeira, meio ambiente. Não é isso”, diz Maria Helena (Calazans et al., 2021, p.H8).

A seguir, abordarei pontos na BNCC, a partir dos quais é possível encontrar alinhamentos com assuntos relacionados à sexualidade, para que se possa desenvolver a Educação Sexual emancipatória em sala de aula, com segurança.

I - Nas *Competências Gerais da Educação Básica*, pode-se encontrar vários alinhamentos. Entre as 10 Competências, selecionei como relevantes para dar suporte à Educação Sexual as de número 8, 9 e 10, na ordem que segue:

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocritica e capacidade para lidar com elas.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade,

resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017, p. 10).

II - Entre os *Fundamentos Pedagógicos da BNCC* (Brasil, 2017), estão o foco no Desenvolvimento de *Competências* e o compromisso com a educação integral. Selecionei alguns pontos, abordados por esse documento, que falam sobre a educação integral, os quais, coincidentemente, representam muitos dos importantes propósitos da Educação Sexual emancipatória intencional para crianças, adolescentes e jovens, a saber:

- reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural;
- comunicar-se;
- ser responsável;
- saber lidar com a informação cada vez mais disponível;
- atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais;
- aplicar conhecimentos para resolver problemas;
- ter autonomia para tomar decisões;
- conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2017, p.14).

Na sequência da apresentação dos Fundamentos Pedagógicos, esse último ponto é reforçado da seguinte forma: “a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (Brasil, 2017, p.14).

O item “reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural” vai ao encontro de uma das características da abordagem emancipatória da Educação Sexual, uma vez que “Ajuda a compreender, ou alerta para a importância de se compreender como as normas sexuais foram construídas socialmente, identificando nelas a presença da opressão” (Figueiró, 2010, p. 138).

Há uma sintonia ímpar entre Educação Sexual emancipatória intencional e o conceito de educação integral no encerramento do tópico Fundamentos Pedagógicos da BNCC, pois o documento fala em promoção de “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2017, p. 14). Não é preciso muito esforço para se dar conta de que entre os desafios da sociedade contemporânea está a necessidade de enfrentar as variadas problemáticas sociais advindas da falta de Educação Sexual na escola, o que demanda uma busca por soluções no campo da saúde, da educação e do bem-estar social, tendo como norte ações preventivas.

III – No documento que apresenta os Temas Contemporâneos Transversais (TCT), da BNCC (Brasil, 2019), há uma descrição do caráter normativo das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) - que é um dos Marcos Legais da BNCC: “Os professores com os estudantes têm liberdade de escolher temas, assuntos que desejam estudar, contextualizando-os em interface com outros” (Brasil, 2019, p.15). Aqui, há a possibilidade de alinhamento com a Educação Sexual, uma vez que, com grande frequência, estudantes próximos da ou na adolescência manifestam acentuado interesse em abordar temas ligados à sexualidade. Pude constatar tal fato em meus 20 anos de experiência na coordenação de formação continuada de educadores/as sexuais.

No documento dos TCT consta, também, que o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu “diretrizes específicas para alguns temas contemporâneos que afetam a vida humana, dentre elas:

§ *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Resolução CNE/CP Nº 1/2004;*

§ *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – Resolução CNE/CP Nº 1/2012;* e

§ *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – Resolução CNE/CP Nº 2/2012* (Brasil, 2019, p.10).

A meu ver, a Educação Sexual, tema que afeta muitíssimo a vida humana, mereceria uma Diretriz Curricular Nacional específica, entretanto, nem sequer como TCT ela foi incluída, mesmo tendo sido aumentada a quantidade de TCT: de 6, nos PCN, para 15, na BNCC. Devido a essas duas lacunas significativas, pode-se concluir, sim, que o descaso com a sexualidade é real e nítido na BNCC.

Diferentemente do caráter normativo dos Temas Transversais dos PCN, lançados em 1997, e das Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2013, que é de sugestão, de **recomendação**, os TCT têm outro caráter normativo, conforme segue:

Determinação como referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas. [...] Ademais, a BNCC recomenda incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (Brasil, 2019, p. 15).

É desnecessário comentar a respeito do quanto o tema sexualidade afeta a vida humana em todas as escalas acima delineadas, assim, embora a Educação Sexual não tenha sido escolhida como Tema Contemporâneo Transversal, é possível encontrar alinhamentos desta temática em alguns dos TCT, como mostram alguns exemplos:

- Na Macroárea Meio Ambiente, pode-se fazer alinhamentos no TCT: Meio Ambiente.
- Na Macroárea Saúde, no TCT: Saúde.
- Na Macroárea Cidadania e Civismo, nos TCT: Vida Familiar e Social; Educação em Direitos Humanos; Direitos das Crianças e dos Adolescentes etc.

A determinação para que cada um dos temas sociais (TCT) seja trabalhado em interface e de maneira integradora com outros temas, não é difícil de se fazer cumprir, já que algumas pesquisas já têm chamado atenção para isso. É o caso, por exemplo, da pesquisa de Figueiró (1995, 2010), que propõe que a Educação Sexual aconteça concomitante com projetos de desenvolvimento do hábito e do gosto pela leitura; e Warken (2018), que propõe uma Educação Ambiental Sexual que, pautada em Paulo Freire, defende que o autocuidado deve vincular-se, obrigatoriamente, ao cuidado com o Outro e com o planeta Terra.

IV – Em vários *Componentes Curriculares*, o olhar atento de um/a educador/a pode encontrar, também, dentro de seu próprio Componente Curricular, alinhamentos com a Educação Sexual nas *Competências Específicas*. Tomarei como exemplo a *Área de Linguagem*, que abrange os *Componentes Curriculares*: Português, Arte, Educação Física e Inglês. Todos eles estão atrelados à quarta *Competência Específica de Linguagem para o Ensino Fundamental*:

Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo (Brasil, 2017, p. 65).

Dentre as *Competências Específicas para o Ensino de História*, destaco a de número três:

Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito (Brasil, 2017, p. 402).

Mais esmiuçada ainda pode ser a busca pelos alinhamentos dentro de cada *Componente Curricular*. Assim, no ensino de Português para o 3º, 4º e 5º anos, por exemplo, leituras e debates de obras de literatura, como as de Ruth Rocha, podem servir para o alcance de várias *Habilidades*, da mesma forma que dão margem para trabalhar temáticas da sexualidade. Também, é possível encontrar outros estudos que apontam alinhamentos com o tema sexualidade na BCC. É o caso, por exemplo, de Mattos (2017) e Ribeiro et al. (2020).

Ciente de que não foram aqui esgotadas todas as possibilidades de alinhamentos, tenho convicção de que professores/as bem preparados/as, com conhecimento sobre os pressupostos científicos da Educação Sexual, são capazes de reconhecer vários outros alinhamentos com a BNCC e os TCT. E vale dizer que, para maior segurança da escola que desenvolve projetos de Educação Sexual, encontram-se também disponíveis documentos oficiais que servem de suporte para caso de denúncias. Entre eles, citam-se por exemplo: a Nota Técnica elaborada pelo Conselho Nacional da Educação (Brasil, 2015a) e a Nota Pública elaborada pelo Ministério da Educação e pela SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) (Brasil, 2015b).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, ficou exemplificada a interligação entre os DS e os DR e a Educação Sexual. Constatou-se que ambos necessitam de divulgação e conscientização das pessoas, incluindo crianças e adolescentes, para que os Direitos possam ser alcançados e para que sejam norteadores de vidas com autonomia e responsabilidade.

Em vários pontos da BNCC e do documento que a acompanha, que é o TCT, é resgatada, direta ou indiretamente, a ideia contida nos PCN (Brasil, 1997), de que a escola precisa ser um espaço de construção da cidadania, de modo a assegurar que a prática educacional esteja “voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental” (Brasil, 1997 p. 15, *apud* Brasil, 2019, p.12). Assim, surpreende o descaso para com a temática da sexualidade, para o qual eu levanto algumas hipóteses. Primeiro poderíamos falar em tabu em relação ao sexo, presente há séculos em nossa cultura e que ainda permeia a mente de muitos profissionais ligados à área da Educação e da Saúde e outras. Em segundo lugar, penso que, em consequência desse mesmo tabu, dificuldades pessoais dos profissionais que trabalharam na elaboração da BNCC, relacionadas à própria vida sexual e/ou à visão pessoal negativa sobre o sexo, bloquearam impedindo que o tema sexualidade fosse devidamente incluído. Em terceiro lugar, acredito que o medo de possíveis reações opressoras de pais, mães e de outros membros da sociedade, diante do trabalho na escola com o tema sexualidade, constituiu-se em mais um elemento bloqueador.

Trabalhar no ensino escolar desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, com o olhar voltado para os direitos humanos, incluindo os DS e os DR, auxiliaria na ampliação do olhar social, que por sua vez, levaria à identificação de questões que clamam por lutas. Não podemos descuidar de que, ao par das lutas, é necessário que políticas públicas sejam elaboradas, entre elas, as políticas com objetivos de mobilizar educadores/as para o engajamento com a Educação Sexual, e com oferta de formação continuada dos/as educadores/as. Lembrando que a assessoria continuada é também imprescindível, pois é na prática cotidiana da escola que vão surgindo dificuldades, elementos para debater e repensar, em grupo, preferencialmente (Figueiró, 2014).

Nos primeiros anos de minha atuação como coordenadora de formação continuada, numa universidade pública, no final da década de 1990 até o ano de 2011, de forma cuidadosa, eu me posicionava criticamente em relação aos critérios pelos quais a Educação Sexual foi selecionada como Tema Transversal nos PCN. Um dos critérios dizia respeito a ser um tema ligado a problemas sociais. Afirmando que a Educação Sexual pode sim contribuir para amenizar vários problemas sociais e isso é muito importante, eu enfatizava que em primeiro lugar a motivação e a bandeira do/a educador/a deveria ser “o direito à informação”, o direito da criança e do adolescente ter conhecimentos científicos sobre sexualidade e todas as temáticas relacionadas. A partir da virada do século, reconheço que a “bandeira dos Direitos” é cada vez mais importante, ao lado do combate dos problemas sociais.

Importante reconhecermos que enquanto a conscientização sobre os problemas sociais ligados à falta da Educação Sexual pode contribuir para fazer a Educação Sexual acontecer nas escolas, a conscientização sobre os DS e DR, como Direitos Humanos, pode contribuir para o convencimento da sociedade sobre sua importância e sobre o papel da

escola, paralelo com o da família.

REFERÊNCIAS:

ABDULALI, Sohaila. *Do que estamos falando quando falamos de estupro*. Tradução de Luis Reyes Gil. São Paulo: Vestígio, 2019.

BADINTER, Elizabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BERQUÓ, Elza. (Org.) *Sexo & vida: panorama da saúde reprodutiva no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

BOLDRINI, Angela. Brasil fica de fora de declaração da ONU sobre direitos reprodutivos das mulheres. *Folha de Londrina*, Londrina, 09 jul. 2021. Folha Geral, p. 24.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 dez. 1940. p. 2391.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 05 out. 1988. p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao compilado.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. Decreto nº 1.973, de 1º de agosto de 1996. Promulga a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, concluída em Belém do Pará, em 9 de junho de 1994. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 02 ago. 1996b. p. 14471.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Norma Técnica sobre Prevenção e Tratamento dos Agravos Resultantes da Violência Sexual Contra Mulheres e Adolescentes*. Brasília: Ministério da Saúde, 1998a.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos Temas Transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. *Política Nacional de Atenção Integrada à Saúde da Mulher*. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. *Norma Técnica sobre Atenção Humanizada ao Abortamento*. Secretaria de Atenção à Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009. p. 18.

BRASIL. *Nota Técnica nº 24/2015*. Brasília: Ministério da Educação, 2015a. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/assuntos/conselho/nota-tecnica-no-24-conceito-genero-no-pne-mec.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

BRASIL. *Nota Pública às Assembleias Legislativas, à Câmara Legislativa do DF, às Câmaras de Vereadores, aos Conselhos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação e à Sociedade Brasileira*. 01 set. 2015. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2015b. Disponível em: <<http://www.cntr.org.br/index.php/comunicacao/noticias/15472-nota-publica-as-assembleias-legislativas-a-camara-legislativa-do-df-as-camaras-de-vereadores-aos-conselhos-estaduais-distrital-e-municipais-de-educacao-e-a-sociedade-brasileira.html>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 04 jun. 2021.

BRASIL. *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos*. Brasília, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2021.

DIRETRIZES Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Síntese elaborada pela conselheira Malvina Tania Tuttman. Parecer CNE/CEB nº 11/2010 (Relator: Cesar Callegari). Resolução CNE/CEB nº 7/2010. In: BRASIL. *Síntese das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. [201?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32621-cne-sintese-das-diretrizes-curriculares-da-educacao-basica-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 jun. 2021.

CALAZANS, Amanda et al. Tabu em sala de aula. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 05 set. 2021. Especial. p. H8.

CHAUÍ, Marilena. *Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

COLLING, Ana Maria. *Tempos diferentes, discursos iguais: a construção histórica do corpo feminino*. Dourados: Ed. UFGD, 2014.

CORRÊA, Sonia; ÁVILA, Maria Betânia. Direitos Reprodutivos: pauta global e percursos brasileiros. In: BERQUÓ, Elza. (Org.) *Sexo & vida: panorama da saúde reprodutiva no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 17-78.

DONATH, Orna. *Mães arrependidas: uma outra visão da maternidade*. Tradução de Marina Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

EMMERICK, Rulian. *Aborto: (des)criminalização, direitos humanos, democracia*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. *Educação Sexual no Brasil: estado da arte de 1980 a 1993*. 1995. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. *Educação Sexual: retomando uma proposta, um desafio*. 3. ed. rev. e atual. Londrina: EDUEL, 2010.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. *Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível*. 2. ed. rev. e atual. Londrina: EDUEL, 2014.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação Sexual na escola: desafios e conquistas dos educadores. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. *Educação Sexual: saberes essenciais para quem educa*. Curitiba: CRV, 2018a. p. 219-241.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Abuso sexual infantil: como fazer a prevenção “pra valer”. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. *Educação Sexual: saberes essenciais para quem educa*. Curitiba: CRV, 2018b. p. 117-127.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. *Educação Sexual no dia a dia*. 2. ed. rev. atual. ampl. Londrina: EDUEI, 2020.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. *Educação Sexual: uma proposta, um desafio*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GUIMARÃES, Isaura Rocha Figueiredo. *Ilusão e realidade do sexo na escola: um estudo das possibilidades da Educação Sexual*. 1989. Tese (Doutorado em Educação – Metodologia de Ensino) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

LEITE, Tayná. *Gestar, parir, amar não é só começar*. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

MARTINS FILHO, Lourival José. Política de formação de professores na atualidade: caminhos possíveis. In: COLÓQUIO DE GRUPOS DE PESQUISA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCAÇÃO SEXUAL, 12., 2019, Florianópolis. [Palestra].

MATTOS, Mellany Viaro Gobbi de. *Quem educa o educador?*: do vivido em cotidianos escolares a uma análise do prescrito em documentos legais como indicadores de direito dos educadores às vivências de processos de Educação Sexual emancipatória. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <<http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000042/0000429a.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2022.

MELO, Sonia Maria Martins de. Corpos no espelho: a percepção da corporeidade em professoras. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

MOLINA, Luana Pagano Peres; FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico; SANTOS, Welson Barbosa. Educação Sexual para uma formação integral. Folha de São Paulo, São Paulo, 04 fev. 2020. Tendências/Debates. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2020/02/educação-sexual-para-uma-formacao-integral.shtml?utm_source=folha&utm_medium=site&utm_campaign=topicos>. Acesso em: 12 jul. 2021.

MOTTA, Maria Antonieta Pisano. *Mães abandonadas: a entrega de um filho em adoção*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NUNES, César Aparecido. *História, sexualidade e educação: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação escolar brasileira*. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996

PETCHESKY, Rosalind Pollack. Direitos sexuais: um novo conceito na prática política internacional. In: BARBOSA, Regina Maria; PARKER, Richard. (Org.). *Sexualidades pelo avesso: direitos, identidade e poder*. Rio de Janeiro: IMS/UERJ; São Paulo: Ed. 34, 1999. p. 15-38.

PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA. In: WIKIPÉDIA, a encyclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Princ%C3%ADpios_de_Yogyakarta&oldid=63616798>. Acesso em 20, jul. 2021.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os Planos de Educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan./mar. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017165522>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A Educação Sexual na formação de professores: sexualidade, gênero e diversidade enquanto elementos para uma cidadania ativa e práticas. Petrópolis: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013. p. 7-15.

RIBEIRO, Marcos; CABRAL, Francisco; DIAZ, Margarita; SOLYSZKO, Marta; CORREIA, Rodrigo. *Educação integral em sexualidade: um guia para a sua realização*. Reprolatina Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva, 2020. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/134hR6eMKT4jUMIHgLjOdMuR2hgbXvsl/view>>. Acesso em: 30 jan. 2022.

WARKEN, Aline Diniz. *Estudo exploratório sobre meio ambiente, sexualidade e suas interfaces à luz do pensamento paulofreireano*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

WEREBE, Maria José Garcia. Educação Sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 36, p. 99-110, fev. 1981.

WORLD ASSOCIATION SEXUAL HEALTH – WAS. *Declaração dos Direitos Sexuais*. 2014. Disponível em: <<https://spsc.pt/wp-content/uploads/2017/01/DIREITOS-SEXUAIS-WAS.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2022.

CAPÍTULO 10

ANTONIETA DE BARROS E O DIA DO PROFESSOR: ENTRE DESAFIOS E CONQUISTAS

Data de submissão: 03/07/2023

Data de aceite: 03/08/2023

Claudia Cristina Zanella

Doutora em Ciências Humanas, PPGICH,
UFSC
Florianópolis, Santa Catarina
<https://lattes.cnpq.br/0142323444265428>

desse reconhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Lei Nº 145, Antonieta de Barros. Dia do Professor.

ANTONIETA DE BARROS AND TEACHER'S DAY: BETWEEN CHALLENGES AND ACHIEVEMENTS

ABSTRACT: This article examines Bill No. 145, proposed by State Deputy Antonieta de Barros, which established Teacher's Day in Santa Catarina through Law No. 145 on October 12, 1948. The research addresses the historical evolution of teacher education, the feminization of teaching, and the challenges faced by women in the profession. Using a methodology of document analysis and literature review, the findings highlight Teacher's Day as a crucial milestone in recognizing the essential role of educators in society. It is concluded that the persistence, historical consciousness, and transformative vision of Antonieta de Barros played a fundamental role in the recognition and valorization of the work of educators. Additionally, it emphasizes the transformative potential of this recognition.

KEYWORDS: Education, Law No. 145, Antonieta de Barros, Teacher's Day.

RESUMO: Este artigo investiga o impacto do Projeto de Lei Nº 145, apresentado pela Deputada Estadual Antonieta de Barros, na instituição do Dia do Professor em Santa Catarina, por meio da Lei Nº 145, em 12 de outubro de 1948. A pesquisa aborda a evolução histórica da formação docente, a crescente presença feminina no ensino e os desafios enfrentados pelas mulheres nessa profissão. Utilizando uma abordagem metodológica baseada em análise documental e revisão bibliográfica, os resultados destacam o Dia do Professor como um marco crucial para o reconhecimento do papel essencial dos educadores na sociedade. Conclui-se que a persistência, a consciência histórica e a visão transformadora de Antonieta de Barros desempenharam um papel fundamental no reconhecimento e na valorização do trabalho dos educadores. Além disso, ressalta-se a potencialidade transformadora

1 | INTRODUÇÃO

Quem criou a lei que estabelece o Dia do Professor? A data era comemorada informalmente, mas foi um projeto de Antonieta de Barros que criou o Dia do Professor e o feriado escolar na data de 12 de outubro de 1948 (Lei N° 145, que instituiu o Dia do Professor e o estabeleceu como feriado escolar em Santa Catarina). O projeto mais tarde virou lei nacional, durante o governo do João Goulart.

Essa data mostra a importância da valorização dos professores e a compreensão de que a sua função na construção de uma educação transformadora são elementos cruciais para o desenvolvimento educacional de uma nação. Nesse contexto, a trajetória de Antonieta de Barros e a promulgação da Lei N° 145 desempenham um papel significativo na sociedade educacional, contribuindo para o reconhecimento dos docentes e para a conscientização acerca da importância de seu trabalho na formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Quem é o professor de educação básica no Brasil? Como se deu a sua formação? Quais os desafios da profissão? Diversos estudos (Dermeval Saviani (1980; 1991), António Nóvoa (1991; 1995), Augusto Cury (1982; 2000), Bernadete Gatti (2010) e Bernard Charlot (2023)) têm se dedicado a responder essas perguntas. O estudo faz parte de uma investigação mais ampla sobre a formação docente feminina, desde o seu início no século XIX, quando surgiram instituições como as Escolas Normais e os cursos de Licenciatura, até o início do século XX. A pesquisa abrange os avanços na formação dos professores, com um foco especial na educação e na docência feminina no Brasil. Essas mudanças foram essenciais para o desenvolvimento da profissão de professor no país.

Como surge e ideia de feminização do magistério? Nos séculos XIX e XX, observa-se um aumento gradual do número de mulheres na rede escolar pública, o que ficou conhecido como “feminização” do ensino. A política pública nacional de formação de professores, trouxe mudanças significativas voltadas para a formação. No entanto, ainda há desafios a serem enfrentados para promover a valorização, a carreira e as condições de trabalho dos profissionais da educação. Diversos estudos (Bernard Charlot (2023), Dermeval Saviani (1980; 1991) e António Nóvoa (1995), têm se dedicado a problematizar o tema.

Nesse contexto, as crônicas de Antonieta de Barros desempenham um papel importante na investigação do que ocorreu no Brasil, especialmente no Estado de Santa Catarina, no âmbito da profissão docente. Elas fornecem *insights* valiosos sobre o contexto histórico e as questões enfrentadas pelos professores na época. Ao analisar as crônicas, pode-se compreender melhor as condições de trabalho, as lutas e os avanços relacionados à valorização dos profissionais da educação no estado de Santa Catarina.

Neste artigo, destaca-se a valorização do trabalho dos professores como uma contribuição significativa para abordar as questões levantadas. As fontes empíricas utilizadas nascem das páginas dos jornais “República” e “O Estado”, em Florianópolis,

na primeira metade do século XX. Nesses recortes busca-se discutir a atuação de Antonieta Barros - um nome da imprensa e da política em Florianópolis durante os anos trinta e quarenta – e sua atuação política em prol da defesa dos professores e do seu reconhecimento profissional e social. Esse escopo justifica um estudo como este que gerou o artigo, tendo em vista que Antonieta de Barros, nesse contexto, desponta como uma figura notável devido à sua atuação pioneira e incansável na defesa da valorização da educação. Destaca-se, portanto, a análise da Lei nº 145, de 12 de outubro de 1948, de autoria da deputada Antonieta de Barros, que estabeleceu a instituição do Dia dos Professores em Florianópolis, Santa Catarina. Isso ressalta a importância histórica desse marco para a valorização dos professores na região.

O objetivo deste trabalho é fornecer informações que ajudem a explicar os fatores que contribuíram para o contexto histórico em que a lei foi promulgada, bem como seu impacto na sociedade educacional. Dessa forma, busca-se compreender a relevância do Dia do Professor e seu papel na construção de uma educação mais justa e igualitária.

A pesquisa busca evidências e dados que fundamentem que o impacto e o legado de Antonieta extrapolam as fronteiras de Florianópolis, estendendo-se para o contexto educacional de Santa Catarina e do Brasil. Promover diálogos profícuos que remetem às discussões sobre o legado de Antonieta de Barros, sua luta contra as desigualdades de gênero e seu empenho pela valorização da educação e dos profissionais que nela atuam é o intuito desse estudo. Acredita-se que ao incorporar esses elementos significativos ao debate atual na sociedade brasileira, a criação dessa homenagem aos professores se torna mais enriquecedora.

Como diria Antonieta de Barros, a inspiração é o combustível que impulsiona o pensamento e a ação, permitindo-nos transcender as limitações e buscar um futuro melhor. Antonieta de Barros, seu exemplo é inspirador! O Dia do Professor, torna-se uma data para celebrar a educação. Boa leitura!

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS

No período colonial do Brasil, que se estendeu de 1500 a 1822, a educação era essencialmente controlada pela Igreja Católica, e a formação dos professores não era um aspecto central. A catequese dos povos indígenas e a educação dos filhos das elites coloniais eram os principais focos da instrução na época. Os religiosos, principalmente jesuítas, dominicanos e franciscanos, foram os principais responsáveis pela educação durante esse período. Eles exerciam um papel fundamental na catequização dos povos indígenas e na transmissão dos valores cristãos, além de instruírem os filhos das elites

coloniais.

Com a chegada da Família Real ao Brasil em 1808, foram criadas as primeiras escolas superiores, como a Escola de Cirurgia e a Academia Real Militar, que demandavam a contratação de profissionais qualificados para o ensino.

A transição para a estatização do ensino, como argumentado por Növoa (1995), envolveu a substituição dos professores religiosos por professores laicos, sob o controle do Estado. Nesse contexto, um marco significativo ocorreu em 15 de outubro de 1827, quando o Imperador Dom Pedro I promulgada a “Lei Geral do Ensino”, que estabelecia a criação de Escolas de Primeiras Letras em todas as cidades e vilas do país. Conforme apontado por Saviani (2009), foi por meio da “Lei das Escolas de Primeiras Letras” que, pela primeira vez na história do Brasil, surgiu uma preocupação específica com a formação das mulheres, permitindo que frequentassem as escolas elementares.

Contudo, a educação feminina mantinha-se como um privilégio de poucas. Em 1879, as mulheres têm autorização do governo para estudar em instituições de ensino superior. Grande parte delas continuava à margem do processo, pois a oferta de instituições de formação de professores, era limitada. Apenas alguns institutos de formação docente como a Escola Normal de Niterói, em 1835 e a Escola Normal do Recife, em 1854, foram criados.

Com a implementação das Reformas Educacionais durante o advento da República no Brasil, ocorreram mudanças no sistema de ensino, incluindo a Regulamentação Nacional das Escolas Superiores, em 1891. Essa regulamentação estabeleceu diretrizes e normas para o funcionamento dessas instituições de ensino, promovendo a padronização e a qualidade do ensino superior no país.

Além disso, a Constituição Federal de 1891, marco fundamental da República, trouxe uma importante mudança para o campo educacional ao estabelecer a obrigatoriedade do diploma para o exercício do magistério. Essa medida visava elevar o nível de qualificação dos professores e garantir um ensino mais sólido e profissional.

Durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945), ocorreu um processo de ampliação e fortalecimento da profissionalização docente. Foram criadas as primeiras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, que formavam professores para o ensino secundário - por meio de cursos de bacharelado com um ano adicional de disciplinas específicas na área da educação, resultando na obtenção da licenciatura.¹

Durante as décadas de 1950 e 1960, e de maneira notável até o final do século XX, ocorreu um gradual e significativo aumento no acesso das mulheres brasileiras à universidade e à diversificação dos campos de trabalho. Essa transformação representou uma mudança significativa, permitindo que as mulheres rompessem barreiras e conquistassem espaços anteriormente limitados, ampliando suas oportunidades educacionais e profissionais. A Lei

1 De acordo com Bernardete Gatti (2010), esse modelo conhecido como “3+1” foi direcionado principalmente para o preparo de docentes atuantes no ensino secundário. No entanto, esses cursos eram predominantemente concentrados nos centros urbanos, dificultando o acesso a uma formação de qualidade.

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1961, estabeleceu diretrizes para a organização da educação no Brasil, exigindo a formação em nível superior para o exercício da docência. Nas décadas de 1960 e 1970, houve uma expansão das universidades públicas e privadas, resultando na criação de cursos de licenciatura em diversas áreas do conhecimento. Na década de 1990, com a LDB de 1996, foram instituídos os Institutos Superiores de Educação (ISEs), voltados para a formação de professores em nível superior. A partir dos anos 2000, programas de formação continuada, aprimoraram as práticas pedagógicas. Nos últimos anos, têm ocorrido debates e ações visando à valorização da carreira docente, aumento de salários, concursos públicos e criação de planos de carreira para os professores.

Os temas sempre atuais abordados nesta discussão foram extensivamente debatidos por estudiosos ao longo do tempo. Os estudiosos Dermeval Saviani (1980; 1991), Antônio Nôvoa (1991; 1995), Augusto Cury (1982; 2000), Bernadete Gatti (2010) e Bernard Charlot (2023) são figuras de destaque quando se trata da educação. Cada um deles contribuiu significativamente para o campo educacional.

2.2 FEMINIZAÇÃO DO ENSINO: RELATOS DE ANTONIETA DE BARROS

Com o advento da República a profissão de professora passa a ser ideologizada como um dever sagrado e uma missão feminina, atribuindo a ela os papéis associados à maternidade e aos cuidados familiares. Era colocada nas mãos das mulheres a responsabilidade de orientar a infância e promover a moralidade e os bons costumes dos alunos. Ao longo dos tempos, consolidou-se a ideia de que a profissão de professora era considerada “adequada” para mulheres.

Nesse sentido, associando a discussão feita anteriormente sobre a Formação de Professores no Brasil entende-se que a “feminização” da profissão ocorre no momento em que o Estado conseguiu tomar a si a organização e o controle do ensino organizando a rede escolar pública e os grupos escolares.

A “tarefa de educar”, à medida que os homens começaram a deixar a profissão de professor - em busca de oportunidades de formação e trabalho, impulsionados pela expansão do capitalismo -, trouxe à tona a emergência de um cenário em que as mulheres, cada vez mais, se tornaram presentes no campo educacional.

Nasce assim, o processo conhecido como “feminização” do ensino. Esse fenômeno da “feminização” da profissão no contexto da formação de professores no Brasil está relacionado tanto à percepção social de que as mulheres eram mais “adequadas” para o trabalho educacional - a sociedade passou a valorizar as características atribuídas às mulheres, como “paciente”, “dedicação” e “habilidades de comunicação com as crianças” -, como também à falta de oportunidades profissionais em outras áreas para as mulheres naquela época. Assim, a presença majoritária de mulheres na docência, especialmente no

ensino básico, marcou o sistema educacional brasileiro ao longo do tempo. Além disso, é importante ressaltar que a predominância de mulheres na profissão também resultou em desigualdades de gênero e salariais. A transformação na composição de gênero na docência é um tema amplamente estudado por autores renomados, como Charlot (2023), Nóvoa (1995), Vicentini (2009) entre outros.

O Brasil testemunhou a feminização do ensino. Esse cenário histórico reverberou além dos grandes centros urbanos, alcançando também Santa Catarina, com destaque para a cidade de Florianópolis. Nesse contexto, Antonieta de Barros² desponta devido à sua atuação pioneira e incansável na defesa da igualdade de oportunidades educacionais, rompendo barreiras e confrontando as normas sociais discriminatórias vigentes na época. Para ela eram indiscutíveis as diferenças entre homens e mulheres nas esferas pública e privada.

Segundo Antonieta, a estrutura patriarcal e sua normalização são responsáveis por perpetuar as desigualdades entre homens e mulheres. Essa estrutura social, baseada em relações de poder desequilibradas, coloca os homens em uma posição privilegiada e reforça estereótipos de gênero que limitam, marginalizam e subvalorizam as oportunidades e os direitos das mulheres.

Um exemplo disso pode ser observado em uma crônica escrita em 1932, para o jornal *A República*. Nesse texto, ela destaca o progresso notável alcançado por Santa Catarina em relação ao Ensino Superior, reconhecendo os avanços na disponibilidade de oportunidades educacionais para ambos os gêneros. No entanto, ressalta as restrições severas impostas às aspirações intelectuais e profissionais das mulheres na região.

Não se pode negar, Santa Catarina tem progredido quanto ao ensino superior. [...] Há, contudo, uma grande lacuna na matéria de ensino: a falta dum ginásio, onde a Mulher possa conquistar os preparatórios, bilhete de ingresso para os estudos superiores. O elemento feminino vê, assim, fechados diante de si, todos os grandes horizontes. [...] O máximo de ilustração oficial, proporcionado às mulheres em Santa Catarina, está restrito a um curso de normalistas e nada mais. (*REPUBLICA*, 12 jul. 1932).

Na crônica em questão, são denunciadas as desigualdades de gênero e o machismo estrutural presentes na sociedade. Observa-se que, apesar de ocuparem a maioria das posições, as mulheres enfrentam desafios na ascensão profissional e na equiparação salarial com seus colegas do sexo masculino. Na educação, por exemplo, nota-se que, quando se trata de postos de comando – poucas foram nomeada diretora, por exemplo -, a presença feminina é limitada, prevalecendo o comando masculino. Essa realidade, onde “as prerrogativas do sexo facultavam um salário desigual!” (*REPUBLICA*, 22 mai. 1932) é denunciada por Antonieta que diz: “se o trabalho é o mesmo, por que depreciar o esforço feminino, ou explorá-lo, pagando menos?” (*REPUBLICA*, 22 mai. 1932), “as leis não são

2 Seu engajamento como cronista em diversos jornais - fundou o jornal *A semana*; além de contribuir para a *Folha Acadêmica*, *O Idealista*, *Correio do Estado*, *O Estado*, *Jornal República*, *Vida Ilhoa*, entre outros, com o pseudônimo de Maria da Ilha, escreveu “*Farrapos de Ideias*” - uma voz proeminente no debate público.

feitas para exceções, mas sim para as coletividades". (REPUBLICA, 17 jun. 1932).

Essa declaração reflete sua crítica às estruturas legais que tendem a negligenciar ou marginalizar grupos ou indivíduos considerados fora da norma estabelecida. Na verdade, suas palavras trazem o espanto e ressoam como um apelo à mudança e à luta contra as desigualdades de gênero que permeiam a profissão docente e a sociedade como um todo. Sua voz desperta consciências e impulsiona a transformação social, transmitindo uma mensagem poderosa e encorajadora.

Antonieta de Barros, evidencia a importância da ação e do trabalho na construção da identidade e na superação dos desafios enfrentados por aqueles - e aquelas - que vivem à margem da sociedade. Enfatiza que “à margem da vida, que é luta, trabalho, conquista, existem os indiferentes. Vencidos? Não. Desencantados” (REPUBLICA, 15 nov. 1931). Desencantadas pela dureza da jornada, mas resilientes diante das adversidades, as mulheres persistem, tal como Antonieta. Ela ousou desafiar as barreiras impostas por uma sociedade patriarcal e se tornou um símbolo de resistência e superação. Sua presença e atuação no campo educacional abriram caminhos para outras mulheres, questionando e confrontando as exclusões e restrições de gênero que limitavam suas oportunidades. Antonieta se tornou uma inspiração, destacando a força e a determinação das mulheres em lutar por seus direitos e pelo reconhecimento de seu potencial.

2.3 ANTONIETA DE BARROS: VIDA E LUTA DE UMA MULHER INSPIRADORA

Antonieta de Barros, uma mulher negra à frente de seu tempo, deixou um legado significativo na história de Florianópolis, de Santa Catarina e do Brasil. Em um período em que as mulheres enfrentavam inúmeras barreiras para o exercício de seus direitos e a igualdade racial era uma luta constante, Antonieta desafiou as normas sociais e abriu caminhos para uma sociedade mais inclusiva e justa. Seu trabalho incansável como educadora, política e ativista influenciou profundamente a trajetória da educação brasileira, bem como as conquistas das mulheres e dos afrodescendentes.

Nas linhas a seguir, será feita uma breve explanação sobre a participação ativa de Antonieta de Barros na esfera pública e sua trajetória profissional, a fim de destacar sua relevância e contribuições para a sociedade³.

Antonieta de Barros, nasceu em 11 de julho de 1901 em Florianópolis, Santa Catarina. A sua descendência familiar é tecida com os fios da luta pela liberdade e superação, entrelaçando-se com o passado escravocrata recentemente desvanecido. Filha da lavadeira Catarina de Barros⁴ e Rodolfo José de Barros, jardineiro e funcionário dos Correios - um óficio que transmitia uma mensagem subliminar de conexão e comunicação,

3 Para saber mais: ESPÍNDOLA, Elizabeth; Antonieta de Barros: educação, gênero e mobilidade social em Florianópolis na primeira metade do século XX (tese); UFMG; Belo Horizonte: 2015

4 O nome registral é Catharina do Nascimento Waltrich, que em tempos árduos fora escrava de Lourenço Waltrich, um proprietário de terras e cativos. A abolição, marco histórico de esperança, emergira somente treze anos antes do nascimento de Antonieta, como um feixe de luz que iluminaria sua trajetória.

fundamentais para o futuro engajamento de Antonieta na esfera pública. Além disso, tinha mais três irmãos: Maria do Nascimento, Cristalino José de Barros e Leonor de Barros.

A história familiar de Antonieta de Barros, marcada por experiências de escravidão, abolição e preconceito, teceu uma tapeçaria única que moldou sua essência resiliente e de superação. Ao emergir das sombras da opressão, ela se tornou uma figura proeminente, uma força motriz impulsionada pela história de sua família e por uma inabalável determinação em romper barreiras e desafiar as expectativas impostas pela sociedade.

Na infância e adolescência estudou em colégios públicos, onde se destacou por sua inteligência e habilidades acadêmicas. Após concluir seus estudos básicos na Escola Lauro Müller, aos 17 anos, começou os estudos na Escola Normal Catarinense. Ela conclui o curso normal, que formava professoras, em 1921. Em maio de 1922, inaugurou o Curso Particular de Alfabetização Antonieta de Barros, cujo propósito era preparar alunos para os exames de admissão do Ginásio do Instituto de Educação e da Politécnica, além de oferecer alfabetização para adultos.

Desde o ano de 1919, Antonieta de Barros revelava-se uma jovem aguerrida e engajada, deixando entrever sua vocação para o jornalismo ao contribuir com seus escritos na Revista da Escola Normal. Já nessa época, ela demonstrava seu ímpeto para a liderança ao assumir a presidência do Grêmio Estudantil no ano seguinte. Esses primeiros passos indicavam o brilhante caminho que ela trilharia em sua carreira, impulsionada por sua determinação e paixão em promover mudanças e dar voz às causas que abraçava.

Antonieta, como educadora visionária, nutria a crença fervorosa de que a educação poderia servir como uma poderosa rota de libertação para aqueles que se viam marginalizados pela sociedade. Consciente do poder transformador do conhecimento, ela almejava seguir com seus estudos no ensino superior, buscando expandir ainda mais sua capacidade de impacto. No entanto, se deparou com as restrições e barreiras impostas às mulheres na época, ela queria cursar direito, mas essa era uma área inacessível às mulheres, pois encontrava-se proibido para elas.

Com sua consciência histórica e visão transformadora, Antonieta não apenas reconhece, mas também confronta abertamente a persistente distinção entre homens e mulheres, ainda presente no Brasil, especialmente no Estado de Santa Catarina. Afirma que “o elemento feminino vê, assim, fechados, diante de si, todos os grandes horizontes”. (REPÚBLICA, 12 jul. 1932)

Diante dessas limitações, Antonieta não se resignou. Com tenacidade e determinação, ela encontrou outros meios de buscar conhecimento e desenvolvimento intelectual. Depois, de lecionar na Escola Complementar, que funcionava junto a Escola Lauro Müller, passou pelo Colégio Coração de Jesus e também na Escola Normal Catarinense entre 1933 e 1951, do qual foi diretora entre 1944 a 1951, período onde a escola já tinha sido renomeada para Colégio Estadual Dias Velho. Em um cenário permeado por disputas políticas, Antonieta de Barros foi injustamente exonerada de sua posição na diretoria em 1951.

O legado de Antonieta de Barros ecoa até os dias de hoje. Reafirma-se que sua determinação e coragem são expressões magníficas do espírito resiliente e revolucionário. Corrobora Jeruse Maria Romão (2021), enfatizando que Antonieta foi uma mulher excepcionalmente pioneira e visionária no campo da educação em Santa Catarina. Sua trajetória revela uma figura que, além de professora, imergiu no cenário político de sua época, apresentando pioneirismos e pautas que evidenciam seu profundo compromisso com a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento social por meio da educação.

Ao longo de sua atuação, Antonieta de Barros destacou-se por levantar diversas bandeiras, como a luta pelo acesso igualitário à educação, especialmente para crianças negras e de baixa renda. Defendeu a ampliação do ensino público e a criação de escolas e programas educacionais que atendessem às necessidades das comunidades marginalizadas. A relevância da educação de adultos também era uma preocupação constante em sua trajetória. Antonieta reconhecia a importância de proporcionar oportunidades educacionais a todos, independentemente da idade, e vislumbrava na educação de adultos uma forma de promover a inclusão e a emancipação social. Percebia que a educação para o povo se resumia à educação primária, mas sabia que isso era insuficiente e não satisfazia as aspirações populares, sendo assim, (...) “se a educação secundária representa o ponto em que as estradas se cruzam para verdadeiros rumos superiores, levemos até ela o povo, franqueemo-la a todos os que a desejarem”. Certamente, complementando a professora “a educação representa na vida dos povos civilizados, a base de todas às conquistas elevadas”. (REPÚBLICA, 23 jun.1935).

Outra bandeira defendida era a valorização dos professores. Reconhecia o importante papel da educação, afirmando que “é a educação que tem o poder de transformar pigmeus em gigantes, conferindo aos indivíduos a força necessária para enfrentar os desafios mais árduos” (REPÚBLICA, 14 mai. 1933), nessa perspectiva, Antonieta de Barros ressaltava a necessidade de reconhecer e valorizar os professores, incentivando a sociedade a enxergá-los como agentes de transformação social e não apenas como meros transmissores de conhecimento.

Reafirmou essa crença inúmeras vezes. Na solene ocasião da formatura das Magistrandas do Instituto Coração de Jesus de Florianópolis, em 26 de novembro de 1945, no Teatro Álvaro de Carvalho, Antonieta de Barros proferiu um discurso intitulado “Falando as Mestras” repleto de convicção e inspiração. Com voz firme e palavras eloquentes, ela afirmou: “educar é ensinar os outros a viver; é iluminar caminhos alheios; é amparar debilitados, transformando-os em fortes; é mostrar as veredas, apontar as escaladas, possibilitando avançar, sem muletas e sem tropeços.” (BARROS, 2011, 7-12)

Através de sua trajetória de luta, ainda se empenhou incansavelmente em defender a participação dos cidadãos na esfera política. Ela era uma fervorosa defensora da participação das mulheres no processo de tomada de decisões e lutava incansavelmente pelos direitos que lhes eram devidos como cidadãs. Como um exemplo notável, Antonieta se

tornou uma das primeiras mulheres negras a ocupar um cargo eletivo no Brasil, destacando assim a importância da representatividade e da diversidade na arena política.

Em 1934, ocorreu a primeira eleição em que as mulheres tiveram o direito de votar e se candidatar aos cargos executivos e legislativos no Brasil. Antonieta, como filiada ao Partido Liberal Catarinense (PLC), concorreu a uma vaga como Deputada Estadual na Assembleia Legislativa de Santa Catarina. Durante a campanha a candidata exclamou: (...) mulheres catarinenses, por vós e para vós, meditai: na chapa do Partido Liberal, há um nome feminino que a integra. (REPÚBLICA, 13 out. 1934). Após a apuração dos votos, Antonieta ficou na posição de suplente, aguardando a confirmação de sua candidatura. No entanto, devido à nomeação de Leônidas Coelho de Souza como prefeito de Caçador, ele nunca chegou a assumir o cargo, permitindo que Antonieta assumisse o mandato como titular durante a primeira legislatura, entre os anos de 1935 até 1937. Ela se tornou a primeira deputada estadual negra e mulher do país, desempenhando um papel pioneiro no combate à discriminação racial e de gênero.

Após o retorno da democracia, Antonieta foi convocada como suplente e assumiu o cargo de deputada estadual durante a primeira legislatura, mandato de 1947 à 1951. Nesse pleito ela era filiada ao Partido Social Democrático (PSD). Em junho de 1948, quando José Boabaid se afastou, Antonieta assumiu o mandato, tornando-se novamente a única mulher no parlamento de Santa Catarina.

Durante essa legislatura, ela continuou sua defesa pela educação, propondo a concessão de bolsas de estudo para alunos carentes em cursos superiores, bem como concursos para a carreira de magistério. As pautas abraçadas por Antonieta de Barros são reflexo de sua visão vanguardista e de seu compromisso incansável na construção de uma sociedade justa e igualitária através da educação. Seus ideais e propostas são uma fonte inesgotável de inspiração e reflexão, ressaltando a importância contínua de lutar pelos direitos e oportunidades educacionais para todos, pois é nesse caminho que encontramos o verdadeiro potencial transformador da sociedade.

Você já parou para refletir sobre a importância de dedicar um dia especial para homenagear os professores? Antonieta de Barros, sim! Ela é autora da lei estadual nº 145, de 12 de outubro de 1948, que instituiu o Dia do Professor e o feriado escolar no Estado de Santa Catarina.

2.4 DIA DO PROFESSOR: O LEGADO DE ANTONIETA DE BARROS

Nessa fase do artigo, é investigado o projeto de lei estadual nº 145, datado de 12 de outubro de 1948, que foi responsável pela instituição do Dia do Professor em Santa Catarina. Importante ressaltar que esse projeto foi de autoria da deputada Antonieta de Barros.

Em 1948, a deputada Antonieta de Barros, do Partido Social Democrático (PSD),

apresentou o Projeto de Lei nº 145, intitulado “Dia do Professor”. Esse projeto objetivava criar, oficialmente, a data comemorativa em homenagem aos professores:

PROJETO DE LEI INSTITUE O DIA DO PROFESSOR E DELEGA-O FERIADO ESCOLARI

Art. 1º - Fica instituído o DIA DO PROFESSOR, que se comemorará a 15 de outubro⁵, e será feriado escolar.

Art. 2º - Revogam-se as disposições contrárias.

S.S. 5/X/9. Antonieta de Barros (O ESTADO, 05 out. 1948)

No discurso proferido em 5 de outubro de 1948, Antonieta de Barros, a deputada pessedista, ocupou a tribuna com eloquência, apresentando argumentos contundentes que evidenciavam a necessidade de celeridade na apreciação e votação do projeto de lei em questão, como evidenciado nos trechos que seguem.

Não há, Sr. Presidente, quem não reconheça, a luz da civilização, o inestimável serviço do professor. Graças a grandeza do seu esforço, do seu trabalho, da sua abnegação, é que se modificam caminhadas, rasgando-se horizontes e favorecendo escaladas. Ao calor do seu entusiasmo, a grandeza do seu coração, é que as criaturas se enriquecem de humanidade compreensiva e consciente. Missão sublimada pelo infinito de renúncias que a caracterizam, o Magistério é uma grande força que impulsiona para o alto os povos e as nacionalidades. (O ESTADO, 05 out. 1948)

Antonieta de Barros utilizou diferentes estratégias e argumentos persuasivos para convencer sobre a importância do projeto em questão. As suas abordagens versavam sobre o argumento da valorização dos professores e ressaltou o papel fundamental desses profissionais no processo educacional e na construção do futuro da nação. Não hesitou em fazer um apelo à justiça e reconhecimento, pois caso o projeto fosse promulgado como lei, representaria uma “(...) justa homenagem à grande Legião Anônima (...)” composta por aqueles que, de maneira incansável, dedicam-se à construção e ao desenvolvimento de suas respectivas nações. (O ESTADO, 05 out. 1948)

No referido discurso, a deputada trouxe esclarecimentos importantes sobre a origem da ideia de dedicar um dia de homenagem aos professores. Ela destacou que, “a ideia já havia sido proposta anteriormente pelo professor paulista Salomão Becker como um dia de homenagem e confraternização entre os professores, além de um dia de descanso para avaliação do andamento dos trabalhos.” (O ESTADO, 05 out. 1948)

Após serem vistos, relatados e discutidos, os membros da Câmara dos Deputados da Assembleia Legislativa de Santa Catarina, em sessão, deliberaram sobre o Projeto de Lei nº 145, apresentado pela deputada Antonieta de Barros. Seguindo a análise e discussão, a proposta de criação do Dia do Professor foi aprovada pela maioria dos votos.

No dia 12 de outubro de 1948, o presidente da Assembleia Legislativa, que então

5 A data escolhida, 15 de outubro, refere-se à promulgação da primeira grande lei sobre o Ensino Elementar no Brasil, sancionada por Dom Pedro I, em 15 de outubro de 1827, explica Antonieta de Barros.

ocupava o cargo de governador do Estado de Santa Catarina, José Boabaid, promulgou a Lei nº 145, conferindo ao Dia do Professor o merecido reconhecimento. A importância desse ato se materializou na transformação do projeto em lei, com seu texto definitivo assim redigido:

INSTITUI O DIA DO PROFESSOR E DECLARA- O FERIADO ESCOLAR

O PRESIDENTE DA ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA, no exercício do cargo de Governador do Estado de Santa Catarina, faço saber a todos os habitantes dêste Estado que a Assembléia Legislativa decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º Fica instituído o Dia do Professor, que se comemorará a 15 de outubro, e será feriado escolar.

Art. 2º Revogam-se as disposições em contrário.

A Secretaria da Justiça, Educação e Saúde assim a faça executar.

PALÁCIO DO GOVÉRNO, em Florianópolis, 12 de outubro de 1948,

JOSÉ BOABAID. Governador do Estado (SANTA CATARINA, 1948)

Após duas décadas, o reconhecimento do Dia do Professor estendeu-se por todo o território nacional através do Decreto Federal 52.682, datado de 14 de outubro de 1963, sob a liderança do presidente da República, João Goulart. O mencionado decreto, que instituiu oficialmente a data, estabelece o seguinte:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, usando das atribuições que lhe confere o item I do artigo 87 da Constituição Federal, decreta:

Art. 1º O dia 15 de outubro, dedicado ao Professor, fica declarado feriado escolar.

Art. 2º O Ministro da Educação e Cultura, através de seus órgãos competentes, promoverá anualmente concursos alusivos à data e à pessoa do professor.

Art. 3º Para comemorar condignamente o dia do professor, aos estabelecimentos de ensino farão promover solenidades, em que se enalteça a função do mestre na sociedade moderna, fazendo participar os alunos e as famílias [...]. (BRASIL, 1963)

Em suma, a trajetória de Antonieta de Barros e a criação do Dia do Professor revelam a importância da ação política e do engajamento cívico na construção de uma sociedade educada e justa. Como bem destacou Antonieta, a participação ativa na esfera pública é essencial para a promoção de direitos e a busca por uma educação que forme cidadãos autônomos e conscientes. O reconhecimento do papel do professor, materializado nessa data comemorativa, representa um passo significativo na valorização da educação e na consolidação de uma sociedade em que o conhecimento, o diálogo e a formação de pensamento crítico são pilares fundamentais.

Antonieta de Barros, com sua visão transformadora e sua atuação política, nos inspira a refletir sobre o poder da educação na construção de um mundo mais humano e

emancipado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o legado de Antonieta de Barros e a criação do Dia do Professor refletem a importância da ação política e do engajamento cívico na construção de uma sociedade educada e justa. A participação ativa na esfera pública é crucial para promover direitos e buscar uma educação que forme cidadãos autônomos e conscientes. O reconhecimento do papel do professor, materializado nessa data comemorativa, representa um passo significativo para valorizar a educação e solidificar uma sociedade em que conhecimento, diálogo e pensamento crítico sejam pilares fundamentais.

Ao longo desse processo histórico, a profissão docente passou por muitas mudanças significativas. Em relação à divisão de gênero, a profissão era predominantemente masculina, mas houve uma transição para uma maior presença feminina, culminando na chamada “feminização” do ensino. No entanto, a predominância feminina na profissão docente também resultou em desigualdades salariais e obstáculos na progressão de carreira para as mulheres.

Antonieta de Barros dedicou sua vida à educação e deixou um legado marcante não apenas na área de ensino, mas também na política. Sua atuação na Assembleia Legislativa de Santa Catarina em prol do Magistério Catarinense e da educação popular é um exemplo de comprometimento e defesa dos direitos dos professores. Ao subir à tribuna em 1948, Antonieta ressaltou a relevância do trabalho dos professores na transformação das pessoas, na abertura de horizontes e no enriquecimento humano.

O Dia do Professor, instituído graças à luta incansável de Antonieta de Barros, assume uma dimensão ainda mais relevante. Reflete não apenas a importância de reconhecer e valorizar os educadores, mas também a necessidade de compreender a educação como uma prática social e política atravessada por relações de poder e desigualdades estruturais. Nesse sentido, o Dia do Professor nos convida a refletir sobre os desafios contemporâneos da profissão, como a precarização do trabalho docente, a mercantilização da educação e a falta de investimentos adequados. A luta pela igualdade e justiça é constante e contínua, e Antonieta de Barros personifica esse compromisso incansável.

REFERÊNCIAS

BARROS, A. de. Dia do professor. N. 145. Florianópolis: Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (ALESC), 1948. (foto: Reprodução Alesc)

BARROS, A. Falando as mestras. *ÁGORA: Arquivologia Em Debate*, 11(23), 7–12, 2011.

CHARLOT, B. A escola e a formação de professores: uma perspectiva histórica. Artmed, 2023.

CURY, C. R. J. Educação e Contradição: Elementos Metodológicos para uma Teoria Crítica do Fenômeno Educativo. Editora Cortez, 1982.

CURY, C. R. J. A Educação Brasileira: História e Estrutura. Autores Associados, 2000.

DECRETO FEDERAL nº 52.682/1963. Presidência da República. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-52682-14-outubro-1963->>. Acesso em: 20 jun. 2023.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação e Pesquisa, 2010.

ILHA, Maria da. Farrapos de Ideias. República. Santa Catarina, 15 nov. 1931.

_____. Farrapos de Ideias. República. Santa Catarina, 17 jun. 1932.

_____. Farrapos de Ideias. República. Santa Catarina, 22 mai. 1932.

_____. Farrapos de Ideias. República. Santa Catarina, 12 jul. 1932.

_____. Farrapos de Ideias. República. Santa Catarina, 13 out. 1934.

_____. Farrapos de Ideias. República. Santa Catarina, 14 mai. 1933.

_____. Farrapos de Ideias. República. Santa Catarina, 17 jun. 1932.

_____. Farrapos de Ideias. República. Santa Catarina, 23 jun. 1935.

_____. Farrapos de Ideias. República. Santa Catarina, 23 jul. 1935.

Lei nº 145/1948. Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina. Disponível em: <http://leis.alesc.sc.gov.br/html/1948/145_1948>. Acesso em: 12 mai. 2023

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. Os professores e sua formação. Dom Quixote, 1991.

_____. O regresso dos professores. In: _____. Profissão professor. Porto Editora, 1995.

ROMÃO, J. Antonieta de Barros: uma voz feminina na política catarinense. Ed. Insular, 2021.

SANTA CATARINA. Lei Ordinária nº 145, de 12 de outubro de 1948. Institui o Dia do Professor e declara-o feriado escolar. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/lei-ordinaria-n-145-de-12-de-outubro-de-1948>. Acesso em: 15/06/2023.

SAVIANI, D. Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica. Editora Cortez, 1980.

SAVIANI, D. Formação de Professores: Aspectos Históricos e Teóricos do Problema no Contexto Brasileiro. Revista Brasileira de Educação, 14, 1991.

VICENTINI, P. P. Professores em tempos difíceis: experiências de desvalorização e desafios para a profissionalização docente. Autores Associados, 2009.

A EXPERIÊNCIA DE ADOLESCENTES FRENTE AO PROCESSO SELETIVO DE INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

Data de submissão: 24/06/2023

Data de aceite: 03/08/2023

Juliermy Batista de Alencar

Escola de Saúde de Arcoverde (ESSA)
Arcoverde-PE
<https://orcid.org/0009-0000-17124809>

Patrícia Ivana de Espíndola Gonçalves

Escola de Saúde de Arcoverde (ESSA)
Arcoverde-PE
<https://orcid.org/0000-0002-7903-2632>

RESUMO: O estudo objetivou discutir os sentimentos que são manifestados pelos alunos frente ao processo seletivo para o ingresso no ensino superior. Participaram do estudo alunos do terceiro ano do ensino médio, de ambos os sexos, por meio de entrevista semiestruturada, realizada individualmente. Os resultados direcionam ao entendimento que existe uma gama de sentimentos que perpassam os estudantes de uma forma muito potente, principalmente quanto mais se aproximam os exames, sentimentos de auto cobrança e de cobrança externa, de ansiedade, de medo e de incertezas perpassam os alunos nesse período. Surge também desconfianças com relação a contribuição da comunidade escolar para o enfrentamento da situação, se realmente ela tem contribuído para que eles

cheguem ao objetivo de serem aprovados. É levantado também a discussão sobre os exames seletivos, principalmente o Enem, não estão fomentando a desigualdade social uma vez que alunos de escolas particulares tem mais chances de serem aprovados em tais exames.

PALAVRAS-CHAVE: exames seletivos, sentimentos, adolescentes.

THE EXPERIENCE OF TEENAGERS TOWARDS THE SELECTION PROCESS OF ADMISSION TO HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: The study aimed to discuss the feelings that are expressed by students in the selection process for admission to higher education sector. Twelfth grade high school students of both gender participated in the study, through a semi-structured interview, carried out individually. The results lead to the understanding that there is a range of feelings that permeate students in a very powerful way, especially the closer the exams, feelings of self-demand and internal demand, anxiety, fear and uncertainty permeate students in this period. There is also suspicion regarding the contribution of the school community to face the situation,

if it really has contributed to their reaching the objective of being approved. It is also raised the discussion about whether selective exams, especially the Enem, are not promoting social inequality since students from private schools are more likely to be approved in such exams.

KEYWORDS: selective exams, feelings, adolescents

1 | INTRODUÇÃO

O ensino médio como é conhecido atualmente é relativamente novo, foi regulado no ano de 1996 pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394 que substituiu a antiga LDB de 1971, Lei nº 5.692, esta última pertencendo ao regime da ditadura militar, ela substitui “o antigo curso colegial, de três anos, transformando-o em ensino do 2º grau, de três ou quatro anos, todo ele obrigatório e exclusivamente profissionalizante” (PILETTI; PILETTI, 2013, p.212).

A nova LDB foi sancionada 8 anos após a constituição de 1988, num período de profundas mudanças na política e na sociedade como um todo, marcada pelo neoliberalismo e pela globalização. O antigo 2º grau passa a ser denominado de Ensino Médio, com a perspectiva de uma formação generalista (MELO; LEONARDO, 2019).

A Lei nº 9.394 de 1996 afirma que o ensino médio deve conseguir auxiliar no desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos tornando-os capazes de adentrar no ensino universitário, ou seja, dá prosseguimento aos estudos. Nesse viés, o artigo 35º inciso I afirma que é objetivo dessa etapa do ensino “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” (BRASIL, 1996).

Os exames seletivos são bem anterior a LBD de 1996 eles surgem no Brasil por volta de década de 1910, motivado pelo excedente de alunos que não conseguiam entrar na universidade, elevou-se o número de vaga na universidade, todavia o número de candidatos cresceu também em maior porcentagem, esses fatos geram concorrência e pode inclusive desenvolver sentimentos de ansiedade (SCHÖNHOFEN et al., 2020).

Já o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, é inserido no ano de 1998 objetivando avaliar a qualidade do ensino médio no Brasil, todavia, no ano de 2009, numa tentativa democratização das universidades federais o Enem passa a ser aceito como aceito como exame de seleção para entrada nas universidades federais e posteriormente em algumas faculdades privadas também (SCHÖNHOFEN et al., 2020).

Para ter acesso ao ensino superior, os discentes precisam comprovar, por meio de exames de admissão (vestibulares e Enem), que estão com condições intelectuais mínimas adquiridas ao longo de sua vida estudantil no ensino básico, comprovação de conhecimento que simultaneamente seletiva e classificatória, podendo trazer aos alunos concluintes do ensino médio, uma moção de fortes sentimentos, podendo ser momentâneos ou mesmo mais duradouros, já que muitos alunos acreditam, que foi para esse momento específico

que se preparam durante toda a sua vida estudantil, é um momento no qual a auto cobrança e as cobranças advindas da sociedade, personificadas principalmente pela escola e a família, se mostram muito presentes, como afirma Soares e Martins (2010, p.58).

Os adolescentes estão submetidos, em época de vestibular, a cobranças pessoais, familiares e sociais para um bom desempenho nos estudos. Estas pressões podem gerar um estado de ansiedade prejudicial ao desempenho acadêmico. Alguns sentimentos como o de solidão, insegurança e dúvidas (característicos da adolescência e que acompanham os vestibulandos durante quase todo o período pré-vestibular) podem resultar em pânico, sentimentos de incompetência e incapacidade.

Com a realização dos exames de seleção vem também a consolidação da escolha profissional que pode gerar sentimentos de angustia, a definição por uma profissão é uma forma do adolescente buscar dar sentido a sua vida e se realocar no mundo estabelecendo novas relações fora do núcleo familiar, esse fato traz dúvidas questionamentos e ansiedades (SOARES; MARTINS, 2010).

O processo de escolha da profissão é permeado por diversos fatores, sendo um deles bastante determinante na escolha, o aspecto econômico, conforme cita Martins e Machado (2018, p.3) “Como as qualidades dos ensinos médio e fundamental diferem de forma significativa pelas classes de renda no Brasil, as aspirações com relação ao ingresso no ensino superior acabam sendo influenciadas pelas condições socioeconômicas”. Essas condições socioeconômicas tanto podem impulsionar a escolha, no caso de famílias mais abastadas, como pode limitar ou mesmo impedir o ingresso a universidade, no caso de famílias desprovidas de poder aquisitivo.

Este trabalho é justificado pelo relevante número de adolescentes que passam pelos processos de seleção para ingresso no ensino superior anualmente e que são diversas vezes levados a experimentarem sentimentos intensos frente as exigências desse processo, com isso discutimos a partir dos dados coletados os sentimentos e sensações que assaltam o estudante nesse período de sua vida estudantil.

2 | MÉTODO

A pesquisa foi desenvolvida pelo método qualitativo, esse tipo de estudo dispõe de variadas técnicas de abordagem, no estudo foi utilizada entrevistas semiestruturadas, buscando refletir, compreender e analisar o fenômeno.

Participaram desse estudo alunos/nas que estão cursando o último ano do ensino médio, de uma escola da rede particular, de ambos os sexos, e que pretendem realizar alguma prova seleção para a entrada no ensino superior, num total de oito entrevistas semiestruturada individuais. Essas posteriormente foram transcritas e analisadas.

Nome 17	Idade	Sexo ao nascer
Pernambuco	17 anos	Masculino
Paraíba	17 anos	Feminino
Ceará	17 anos	Feminino
Alagoas	17 anos	Masculino
Bahia	18 anos	Feminino
Maranhão	17 anos	Feminino
Piauí	17 anos	Masculino
Sergipe	17 anos	Feminino

Tabela 1: Dados dos/as participantes da pesquisa.

Fonte: elaboração dos pesquisadores

O estudo foi submetido na Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Campus Recife, com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAAE: 57226522.7.0000.5208, a aprovação pelo Conselho de Ética é uma exigência normativa para toda pesquisa que envolva seres humanos.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Contexto histórico ensino médio no Brasil

Em 1961 foi sancionada a primeira Lei 4.024/61 que estabelece as bases da educação nacional desde o pré-primário ao superior. “A primeira regulação nacional a estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, em todos os seus ramos e níveis, do pré-primário ao superior, foi a Lei n. 4.024 de dezembro de 1961” (PILETTI; PILETTI, 2013, p.195). Nessa diretriz nacional o ensino médio era referido como um prosseguimento da educação primária e que se destinava a formação do adolescente, nela não se falava sobre o acesso ao ensino superior (BRASIL, 1961).

Nesse período, o vestibular não era considerado classificatório, sendo assim, todos os que alcançavam a nota mínima eram considerados aprovados, esse fato gerava o chamado excedente, o que gerava lutas para que se aumentasse o número de vagas no ensino superior, em 1968, o governo militar promoveu a chamada reforma universitária e o vestibular passou então a ser classificatório, com a Lei nº 5.540/68 (PILETTI; PILETTI, 2013).

Em 1971 a estrutura do ensino no Brasil foi reformulada pela Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 tendo como meta ofertar ao estudante uma formação que embasasse o seu desenvolvimento e potencialidades, qualificando para o trabalho e preparando para a atuação consciente de sua cidadania, foi previsto nessa lei um currículo comum e uma

parte diversificada para que se atendesse as diferenças regionais (BRASIL, 1971).

Com a LDB de 1971, extingue-se o chamado curso primário (de 4 a 6 anos) e o antigo ginásial (de 4 anos), passa a existir o curso de 1º grau de 8 anos e o curso profissionalizante de 2º grau (de 3 a 4 anos) que seria concluído com o recebimento de um diploma que poderia ser de auxiliar técnico (3 anos) ou de técnico (4 anos), a entrada no nível superior era conseguida com a aprovação no vestibular tendo cursado pelo menos três anos de 2º grau (PILLETI; PILLETI, 2013).

No ano de 1996 é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, vem substituir a diretriz nº 5.692/71, a nova LDB vem estabelecer normas para todo o sistema de educação nacional, da educação infantil ao ensino superior e passa também a regular a educação indígena. Na nova lei os níveis escolares ganham novos nomes, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, substituindo, respectivamente a pré-escola, o 1º grau e o 2º grau (BRASIL, 1996).

Em 2017 a LDB de 1996 é alterada pela Lei nº 13.415/2017 estabelecendo uma nova mudança no ensino médio brasileiro, ampliando a carga horária de 800 horas por ano para um mínimo de 1000 horas por ano, além de modificar o currículo e deixa-lo mais flexível, introduzindo também Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a possibilidade de escolha dos estudantes em partes da formação, os itinerários formativos, focando em áreas e formação técnico-profissional (BRASIL, 2017).

Toda a evolução legislativa e prática da educação não tem sido suficiente para que o estudante se sinta pronto para enfrentar os processos de seleção para o ingresso no ensino superior, e esse sentir-se não preparado é vivenciado de formas, muitas vezes, dolorosas e conflitantes por parte do estudante.

Essas alterações legislativas impactam diretamente a forma como o ensino é oferecido no Brasil, elas apontam tanto para um movimento próprio da educação que deve ir se moldando ao momento contemporâneo, como também, fala de uma certa deficiência estrutural e que afeta a aprendizagem e a evolução do aluno inserido no sistema educacional.

3.2 A percepção da educação por parte dos alunos e o marco legal

A educação tem o objetivo de auxiliar no desenvolvimento do aluno numa perspectiva de torná-lo um cidadão crítico e ativo na sociedade, um cidadão responsável conhecedor dos seus direitos e deveres, é função da escola nortear o aluno no conhecimento científico e junto com ele criar possibilidades de aplicação desses conhecimentos na vida e na sociedade. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no artigo 2º “A educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1994).

Existe uma diferença significativa entre os objetivos da educação nacional e as percepções encontradas nas entrevistas realizadas junto aos alunos, elas mostram que,

no entendimento deles, a educação deve estar voltada para a aprovação nos processos seletivos para o ingresso nas universidades, quando perguntado se a escola tem contribuído para o ingresso no ensino superior, Paraíba (17 anos) responde:

Assim... mais ou menos, sabe? Eu acho que... a escola ainda poderia ajudar mais, se você for comprar assim... com um cursinho, exatamente para isso, você vai ver que eles dão mais foco e ênfase em coisas que na escola não está sendo trabalhado.

Na fala de Paraíba percebe-se que, para ela o foco deve estar em desenvolver aprendizagem para a aprovação no vestibular ou Enem. Ceará afirma, para a mesma pergunta,

Nesse caso não, porque eu tenho estudado muito mais para a escola do que pra o vestibular em si, então nesse caso eu acho que atrapalha. Ela tem contribuído assim... no sentido de gerar uma disciplina, claro, mais em sentido de conteúdo... além de que não bate tanto com o cronograma do Enem ela pega muito tempo do meu dia, então eu estudo pra escola e sobra um tempo mínimo pra eu estudar pro vestibular.

A resposta de Ceará enfatiza que a escola não apenas não contribui para a aprovação, como ainda, atrapalha a sua evolução sequencial de estudos, esse entendimento pode causar ainda mais incongruência na relação com o processo de seleção uma vez que a escola tem uma visão e é guiada por ela e os alunos outra que também os guiam nesse processo, um caminho que deveria ser trilhado de mãos dadas é dicotomizado.

O desacordo existente entre o que se pretende alcançar no ensino médio por parte dos alunos e o que se pretende por parte da educação pode ser percebida na fala de Maranhão (17 anos) quando ele afirma que “sua vida basicamente gira em torno desse exame”, a fala descreve que a ideia que se apresenta para o adolescente concluinte do ensino médio é que toda sua vida estudantil aponta para a aprovação num dos exames de seleção para entrada na universidade quando as finalidades do Ensino Médio é a preparação básica para o trabalho e o exercício consciente da cidadania, de acordo com o artigo 22 da LBD “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1994).

A falta de diálogo entre os ideais da educação e os ideais dos estudantes com relação a ela não surge apenas no ensino médio, esse desentendimento é construído desde os anos iniciais da vida escolar, baseada quase que em sua totalidade, em avaliações a partir de aplicação de testes sem que seja avaliado a aplicação real dos conhecimentos, esse tipo de avaliação é potencialmente desenvolvedora de ansiedades posto que não leva o sujeito a um nível de reflexão mais aprofundada.

Tudo isso se repercutiu na preocupação que os entrevistados manifestaram com a aprovação no Enem e com interrogações sobre se a escola tem contribuído realmente para realização desse fato, o objetivo do Enem, quando da sua criação no ano de 1998 era o

de uma avaliação diagnóstica em que o resultado do exame era divulgado individualmente para cada adolescente participante. Pouco tempo depois de seu lançamento o resultado do Enem começou a ser utilizado como processo de seleção para a entrada nas universidades o que modificou o seu status de uma avaliação diagnóstica para uma avaliação classificatória.

Com essa mudança percebe-se, a partir das entrevistas, que os alunos têm mais interesse na busca de conhecimentos que os auxiliem na aprovação do Enem do que, diretamente, na compreensão de conhecimentos que os auxiliem na sua capacidade produtiva e atuação cidadã.

3.3 Relação com o processo de Seleção

Os exames de seleção para o acesso ao ensino superior, tem sido vivenciado quase que totalmente com o foco no Enem, pouco se fala em outros vestibulares, as entrevistas realizadas vieram corroborar essa afirmação, todos os participantes da pesquisa se referiram ao Enem quando indagados sobre o que pensavam sobre os exames seletivos para o ingresso no ensino superior, o Enem “a partir de 2009, passou a ser considerado o principal meio para o ingresso no ensino superior no Brasil, à exceção das universidades e instituições que mantiveram processo seletivo próprio” (OLIVEIRA, 2016).

A proximidade dos exames seletivos e classificatórios movimentam sentimentos e reflexões muito elevadas sobre a entrada na universidade, os adolescentes se interrogam, mais enfaticamente sobre que curso seguir e se conseguiram evoluir significativamente com relação a aquisição de conhecimentos necessários para a aprovação nos exames de seleção, essas interrogações chegam a refletir uma relação de insegurança com o processo.

Indagado sobre o que pensa com relação aos exames de seleção para a entrada no ensino superior Pernambuco (17 anos) responde:

Primeiro é muita dúvida em relação ao que vem é... uma dúvida meio que associada ao um pouco de medo, de tipo, não ir tão bem nessa prova [...]. É... é muita questão de incerteza, quando eu vejo esses tipos de, de avaliação assim.

A inquietação causada em decorrência da incerteza sentida pelos alunos é manifestada a partir de interrogações como a de Pernambuco “pô será que tô preparado?” E da afirmação de Alagoas (17 anos), “de não conseguir alcançar, tipo o que é esperado”. A incerteza de estar ou não preparado para a realização do exame de seleção pode ter raízes no sentimento de que a escola contribui ainda de forma inadequada com a aquisição dos conhecimentos necessários a aprovação dos alunos.

Alagoas (17 anos), quando interrogado sobre como ele percebe a contribuição da escola para que os alunos alcancem êxito nos exames responde, “eu acho que... inda, não é o suficiente a pessoa ter o estudo só na escola, sabe? A pessoa tem que saber, tipo

buscar particularmente”, Piauí (17 anos) respondendo a mesma pergunta diz, “a minha escola, em específico, considerando todo o corpo de professores, não! Mas professores específicos, sim”, a afirmação de Sergipe (17 anos) segue a mesma linha, “ela tá mais não tá, podia melhorar” a afirmação de Paraíba (17 anos) reforça essa percepção por parte dos alunos, afirma ela, “assim... mais ou menos, base? Eu acho que... a escola ainda poderia ajudar mais”.

O processo tem sido vivenciado com sentimentos de incerteza, insegurança e desconfiança, incerteza de suas capacidades e insegurança geradas a partir da incerteza de ter sido bem assistido nas suas necessidades educacionais, essas insegurança na educação ofertada não é sentida apenas pelos alunos, é sentida por toda educação nacional tendo em vista as sucessivas reformas que o ensino sofre ao logo dos anos, a última ocorrida em 2017 vem tentar mudar esse quadro com foco justamente no ensino médio.

A reforma do ensino médio acorrida no ano de 2017 com implantação obrigatória até o ano de 2022, se deu baseada em duas justificativas, sendo uma delas, a baixa qualidade do ensino médio ofertada no país (FERRETTI, 2018). A nova modalidade se aplica as redes de ensino públicas e privadas, com vistas a possibilitar maior integridade no ensino de ambas, ainda que a rede privada mostre melhor desempenho no que diz respeito a aprovação em exames de seleção, principalmente nas redes de ensino superior públicas, que ainda continuam a ser as mais cobiçadas quando se fala em excelência no ensino superior.

No tocante a escolha da faculdade se pública ou privada sete dos oito entrevistados responderam que deseja ingressar na faculdade pública, essa escolha segundo eles é validada pelos seguintes motivos de serem mais acessível financeiramente, por ter melhor qualidade ensino. O único adolescente entrevistado que escolheu a faculdade privada justificou que o curso que ele deseja cursar é ofertada na cidade que ele reside com um custo acessível a condição financeira de sua família.

A análise dos dados também revelou uma inquietação social dos alunos com relação ao processo de seleção, com foco no Enem, na fala de Ceará (17 anos)

O Enem é um sistema muito injusto, porque tem assim, uma grade de conteúdos, né? [...] Mais assim, por mais que tenha o sistema de cotas tem conteúdos exigidos, que pessoas de uma classe mais pobre não tem acesso, aquela facilidade de estudar que, por exemplo, eu teria. E a prova ela é muito interpretativa, uma pessoa que saiu por exemplo do ensino médio, de uma escola pública... por exemplo, eu já estudei em uma escola rural, assim, da zona rural, as pessoas, elas não têm a capacidade de responder a prova do Enem, assim dessa forma, como eu vou ter, por exemplo, e é isso que eu penso. ”

Essa fala e a escolha de quase todos os entrevistados revela a realidade de que, a maioria os alunos, que ingressão nas universidades públicas são oriundos da rede

particular, um problema estrutural modelado pelo capitalismo predatório que leva em consideração apenas o capital, deixando de lado questões sociais e alargando os abismos sociais existentes.

Na fala de Bahia (18 anos):

[...] uma forma um pouco injusta porque muitas pessoas de renda baixa não conseguem ter um ensino qualificado pra conseguir é... fazer o Enem assim de uma forma que outra pessoa de escola particular consiga.

Existe uma clara percepção de que o aluno de escola particular tem vantagens significativas no que se refere a concorrência imposta pelos exames de seleção, em particular o Enem, fica evidente que, na compreensão dos entrevistados, adolescentes que estudaram em escola pública tiveram uma educação de baixa qualidade e isso dificulta a entrada desses alunos na universidade.

3.4 Exames seletivos e sentimentos dos alunos

Os exames seletivos têm a capacidade de despertar diversos sentimentos no candidato, sentimentos segundo Cesar e Vasconcelos, (p. 7, 2016)

São fenômenos muito mais complexos que as sensações. Os sentimentos possuem uma característica que vai além do alcance das sensações: possuem uma avaliação pessoal e uma tentativa de encaixe de um acontecimento específico em um esquema mais amplo das próprias experiências do sujeito.

Por possuírem avaliação pessoal cada estudante, ou outra pessoa qualquer, vai sentir de maneira diferente as condições na qual esteja inserido, nesse contexto pode existir uma multiplicidade de sentimentos quando os alunos se deparam com os exames seletivos, esses sentimentos também podem ser evocados por diferentes fontes, tanto internas como externas. As internas são as auto cobranças, sentimento de insegurança ou incompetência frente aos exames, medo de desapontar a família, etc. As externas são cobrança para ser aprovado no primeiro exame, escolha de um curso superior altamente valorizado pela sociedade entre outros

Os sentimentos são sentidos conscientemente por todo ser humano e a consciência que o adolescente tem das pressões internas e externas, das adaptações necessárias a vida cotidiana dentro de um contexto sócio histórico, no qual todo ser humano está inserido, favorece a aparição de pensamentos e sentimentos, essa consciência de sua situação é tida em Vygotsky como salto qualitativo da psicologia, Taille, Oliveira e Dantas, apud Vygotsky afirma, “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana (2019, p. 123).

Os exames seletivos são também uma construção social e devem ser pensados, conscientemente, como tal, inclusive podendo representar uma ferramenta de exclusão

social em alguns contextos, pois como já discutido deixa o estudante oriundo da escola pública, diversas vezes fora do ensino superior, devido a um dos fatores que mais geram sentimentos negativos no candidato, a concorrência.

Na coleta de dados o sentimento que apareceu com mais frequência foi o de ansiedade, motivada por alguns fatores que serão discutidos mais a frente, Schönhofen et al (2020) afirma sobre a ansiedade:

A ansiedade comumente se intensifica no contexto das pressões, demandas e estresses da vida diária, sendo uma reação natural e adaptativa. Pode ser definida como uma emoção orientada ao futuro sobre eventos potencialmente aversivos e/ou perigosos, que gera reações fisiológicas, comportamentais e afetivas que mobilizam o indivíduo para se preparar para possíveis ameaças. No entanto, pode tornar-se um transtorno quando:

- (1) é baseada em uma suposição falsa ou raciocínio falho sobre o potencial para ameaça ou perigo em situações relevantes;
- (2) quando interfere na capacidade do indivíduo para enfrentar as circunstâncias aversivas ou difíceis;
- (3) quando está presente por um período de tempo prolongado.

Essa tomada de consciência das cobranças tanto internas como externas experimentadas pelo o estudante no fim do ensino médio e que pode gerar os sentimentos de ansiedade e medo é potencializada pela pressão para se escolher uma profissão que também é um fator que está ligado as tensões que os exames de seleção para o ingresso no ensino superior trazem, D'Avila e Soares (2003, p.108) afirmam que “para o jovem, é difícil escolher a profissão quando ele ainda vivencia crises e conflitos típicos da adolescência. A situação torna-se mais difícil ainda quando a sociedade estipula que a escolha profissional seja obrigatoriamente ao fim do ensino médio”.

Com relação a esse ponto Pernambuco (17 anos) diz “meu (...) tá lá em casa e diz, e aí, vai fazer medicina? Pô (resmunga) eu não quero!” Essa cobrança para que se escolha uma profissão valorizada, ou supervalorizada pela sociedade é um dos pontos de tensão que surge nas entrevistas, o principal ponto de valorização que se busca nessa cobrança é a monetária. Ceará (17 anos) “E no quesito de família eu acho que é muito aquela pressão, principalmente pra escolher... uma coisa que eu gosto, que a família fica... ah... isso aqui não dá dinheiro, isso aqui não dá futuro, aí desmotiva muito, sabe?” A pressão exercida nos adolescentes é motivada pelo mercado financeiro, pelo que vai dar mais dinheiro, prescinde o bem-estar e o sentimento de realização, Paraíba (17 anos) se questiona inclusive se precisa realmente de uma faculdade para ser feliz, na fala dela: “eu fico me questionando, eu preciso realmente fazer isso pra... eu ser feliz? Ou posso fazer alguma coisa que eu goste? Que talvez não precise exatamente de uma faculdade assim...”

A condição de vestibulando é vivenciado dentro de um contexto social que o perpassa histórico e culturalmente, nessa vivência ele é afetado e afeta a conjuntura social na qual está inserido, se formando a partir de uma dialética com o meio um ser consciente

de suas necessidades, sentimentos e aprendizagens, Rego (2014, p.93) afirma que “nessa perspectiva, a premissa é de que o homem constitui-se como tal a partir de suas interações sociais, portanto, é visto como como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura.”

A interação dialética do indivíduo com o meio faz com que os seus sentimentos sejam, também, motivados pela relação social na qual está inserido e como no Brasil ainda há uma carência com relação a vagas no ensino superior, seja, efetivamente, por número insuficiente de vagas ofertadas ou ainda por condição financeira limitadoras, pode fazer surgir no adolescente vestibulando o sentimento de competição que pode gerar uma multiplicidade de emoções dentre elas a de é não será suficientemente capaz conseguir adentrar o ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto histórico, a condição atual da educação e o formato dos exames de seleção tem potencializado exponencialmente sentimentos exacerbados no adolescente que se propõe a seguir os estudos após o fim do ensino médio, essas condições se mostram históricas na forma de educação e nos exames de seleção para o ingresso no ensino superior.

Surge interrogações com a análise dos dados, será que uma educação que não privilegiasse tanto os testes e provas não seria mais amenizadora dessas tensões e inquietações com a necessidade de aprovação? Se esses sentimentos fossem sendo trabalhados ao longo de todo ensino médio por profissionais da área da psicologia teríamos adolescentes com melhores condições de responder as cobranças internas e externas que se intensificam no último ano do ensino básico? E se a educação e a psicologia trabalhassem juntas para uma orientação não tão capitalista e mercadológica teria como se otimizar as escolhas profissionais sem a necessidade de tanto sofrimento?

Durante as entrevistas os alunos se mostraram emotivos e com necessidade se falar sobre essas condições, revelando que não se sentem ouvidos no decorrer desse processo, constrangidos a simplesmente seguir o curso traçado pelo atual sistema, com interrogações maciças se esse é realmente um processo válido, podemos nós, que já passamos por esse processo, afirmar que sim? Ou nos juntamos aos adolescentes de hoje nesses questionamentos?

REFERÊNCIAS

BRASIL, lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 15/11/2021.

_____, lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 15/11/2021.

_____, lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 15/11/2021.

_____, lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15/11/2021.

D'AVILA Geruza Tavares; SOARES, Dulce Helena Penna. **Vestibular: Fatores Geradores de Ansiedade na “Cena da Prova”.** Revista Brasileira de Orientação Profissional, Florianópolis, V. 4, n. (1/2), p. 105-116. 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902003000100010. Acesso em: 30/11/2021

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa tipos fundamentais.** Revista de Administração de Empresas, São Paulo, V. 35, n.3, p. 20-29, mai./jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25/10/2021

MARTINS, Felipe dos Santos; MACHADO, Danielle Carusi. **Uma análise da escolha do curso superior no Brasil.** R. bras. Est. Pop., Belo Horizonte, 201835 (1): e0056. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/PGXB5BznhrHkXQX5ktZGdkv/?lang=pt>. Acesso em 25/10/2021.

MELO, Letícia C. Beiser de; LEONARDO, Nilza S. Tessaro. **Sentido do ensino médio para estudantes de escolas públicas estaduais. Psicologia Escolar e Educacional.** Paraná, V. 23: e177542, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/7Hp9kkdFqqd599fKFJCQWPq/?lang=pt>. Acesso em 20/11/2021.

MOLON, Susana Inês. **Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio histórico. INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO: teoria & prática,** Porto Alegre, V. 11, n. 1, p. 56- 68. 2008.

PILETTI, Cláudio; PILETTI, Nelson. **História da Educação: de Confúcio ao Paulo Freire.** 1ª Edição. São Paulo-SP: Contexto, 2013.

REGO, Teresa C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 25ª Edição. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

SCHÖNHOFEN, Frederico de Lima et al. **Transtorno de ansiedade generalizada entre estudantes de cursos de pré-vestibular.** J. bras. psiquiatr. Rio de Janeiro V. 69 n.3, p. 179 -186 Jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/VdTH cwdPwcst8PbknQM7RTC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11/2021

SOARES, Adriana Benevides; MARTINS Janaína S. Rodrigues. **Ansiedade dos estudantes diante da expectativa do exame vestibular.** Paideia, Rio de Janeiro, V. 20, n. 45, p. 57-62 jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/jK7Q94vZh6b6PVxLpnwpvRD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 11/2021.

TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Helyoisa. **Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** 29ª Edição. São Paulo. Summus, 2019.

OLIVEIRA, Thiago Soares de. **O ENEM: breves considerações sobre importância avaliativa e reforma educacional.** Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 278-288, jul.- dez. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/n3/Downloads/23995-Texto%20do%20artigo-108043-2-10-20170127.pdf>. Acesso em: 04/06/2022.

FERRETTI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação.** Ensino de Humanidades, Estud. av. v. 32, p. 25-42, mai-ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08/06/2022.

CEZAR, Adieliton Tavares; VASCONCELOS, Helena Pinheiro Jucá. **Diferenciando sensações, sentimentos e emoções: uma articulação com a abordagem gestáltica.** Revista IGT na Rede, v. 13, nº 24., p. 4 – 14. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/igt/v13n24/v13n24a02.pdf>. Acesso em: 09/06/2022.

CAPÍTULO 12

PRÁTICAS EDUCATIVAS EM SANEAMENTO BÁSICO ALIADO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PARCERIA QUE FAZ A DIFERENÇA

Data de aceite: 03/08/2023

Monique Di Domenico

Estudante da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Unaí, Brasil

Thiago Costa Maia

Estudante da Escola Estadual Juvêncio Martins Ferreira, Unaí, Brasil

Isabela Nascimento Melo

Estudante da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Unaí, Brasil

Anna Júlia Ferreira da Mota

Estudante da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Unaí, Brasil

Vera Lúcia Aparecida de Oliveira

Estudante da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Unaí, Brasil

Míriam da Silva Costa Pereira

Estudante da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Unaí, Brasil

RESUMO: O saneamento e a educação ambiental são duas coisas que se

entrelaçam, pois é através da educação que as pessoas conseguem compreender e problematizar a realidade em que estão inseridas. Logo, devido a forma precária que essa temática tem sido trabalhada nas escolas do Brasil, o seguinte trabalho tem por objetivo levar essa problemática a esses alunos, a fim de discuti-las e assim orientá-los para que entendam seu papel nesse sistema, seja de forma direta ou indireta.

PALAVRAS-CHAVE: saúde; reciclagem; meio ambiente; resíduos sólidos; conscientização

INTRODUÇÃO

O saneamento básico é um serviço essencial para todos os indivíduos, mas ainda é uma realidade muito distante dos brasileiros, pois ainda muitos municípios ainda não possuem uma coleta de lixo adequada; possuem esgoto à céu aberto e não dispõem de água potável. Por conta da crise socioambiental, alguns problemas como a falta de saneamento básico, reforçou ainda mais a desigualdade social e a precariedade em que em esses indivíduos vivem, além do comprometimento da saúde

dessa população (Rodrigues, 2015).

Concomitante a isso, o seguinte trabalho tem realizado atividades presenciais com alunos do ensino médio de uma escola estadual do município de Unaí/MG, com a finalidade de trabalhar uma problemática que está presente no dia a dia desses estudantes, mas que muitas vezes é abordada de uma forma bastante vaga nessas escolas, não permitindo uma discussão mais ampla para uma consciência geral do problema. Logo, aplicar essa temática ambiental nas escolas brasileiras é vital, pois oferece fundamentos que vão levar esses alunos a se sentirem pertencentes do meio em que vivem, desenvolvendo um pensamento crítico na busca de alternativas para soluções de problemas de caráter ambiental (Sato, 2014).

Do mesmo modo, as escolas são ambientes privilegiados, no qual, traz a possibilidade de reflexão, através de atividades interdisciplinares, projetos e a participação dos alunos a respeito do tema, que resultam em autoconfiança, comprometimento pessoal e para com o meio ambiente (Dias, 1992).

Ademais, a aplicação das atividades desenvolvidas pelo projeto de forma presencial, possibilita uma maior aproximação dos alunos para entender melhor o contexto de cada um, através de dinâmicas e discussões em sala para uma melhor construção do conhecimento. Assim, o objetivo central do trabalho é levar um conhecimento ambiental, a fim de fazer com que esses alunos desenvolvam um pensamento crítico a respeito da problemática do saneamento básico, de forma a estimular o pensamento crítico, a conscientização coletiva e assim entender o seu papel nesse meio.

MATERIAL E MÉTODOS

As atividades realizadas nessa etapa do projeto foram executadas de forma presencial na Escola Estadual Juvêncio Martins Ferreira, por meio de aplicação de questionários, vídeos e dinâmicas interativas com 44 alunos do 1º ano, 34 alunos do 2º ano e 21 alunos do 3º anos, totalizando 99 alunos. No primeiro momento em contato com os alunos do 2º e 3º ano, houve uma breve explicação da temática do projeto e posteriormente houve a aplicação de um questionário inicial, no qual tinha como objetivo analisar o nível de conhecimento prévio dos alunos a respeito do tema e logo após foi realizado uma dinâmica interativa chamada “Salve a Natureza”, para melhor compreensão da temática trabalhada. Logo após, foi aplicado o questionário final, a fim de analisar o nível de aprendizagem dos alunos após a dinâmica, finalizando com a discussão do dados encontrados.

Em uma segunda visita à escola, foram realizadas quatro questionários, um vídeo e uma dinâmica aos alunos do 1º ano, no qual foi aplicado um primeiro questionário inicial, posteriormente foi passado um vídeo de 2:58 minutos produzido na plataforma Powtoon (2023), que tinha como título “Reciclagem? O Que é? Qual a Sua Importância?”, no qual explicava na forma de animação, a respeito do descarte adequado dos resíduos que são

gerados pela população; cenário do lixo no Brasil; sobre o tempo de decomposição dos materiais no ambiente; a forma correta de separação, bem como algumas outras orientações como a reciclagem, limpeza, redução de volume e reaproveitamento, finalizando as atividades com um questionário final. Logo após, foi passado um outro questionário inicial, foi realizada a mesma dinâmica aplicada nas outras turmas e pôr fim a aplicação de um questionário final e discussão do gabarito.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o objetivo de analisar o conhecimento prévio dos alunos do 1º, 2º e 3º ano a respeito do tema, foi elaborado um questionário inicial contendo 10 (dez) perguntas de múltipla escolha a respeito de reciclagem. Logo, percebe-se pela Tabela 1, que os estudantes demonstraram ter um conhecimento satisfatório sobre a temática a ser trabalhada, no qual o 1º ano com 44 alunos apresentou 83% de acertos, o segundo ano com 34 alunos apresentou 75% de acertos e já o 3º ano com 21 alunos obteve 71% de acertos.

Posteriormente, foi realizada a dinâmica “Salve a Natureza”, no qual foi trabalhado com os alunos, alguns materiais que podem ser reciclados e os que não podem ser reciclados juntamente com uma explicação geral da destinação adequada desses materiais. Concomitante a isso, o desenvolvimento da temática Educação Ambiental utilizando de ferramentas que possibilitam aos alunos exercitarem a capacidade de pensar, refletir e tomar decisões para seu amadurecimento, agregam na construção de um conhecimento científico de forma contextualizada, (Marques, 2017).

Após a dinâmica, foi aplicado aos alunos o questionário final com as mesmas perguntas, que tinha como objetivo verificar se a atividade realizada juntamente com a discussão, ajudou na construção do conhecimento desses alunos. Assim, é possível observar na Tabela 2, que os alunos do 1º ano obtiveram 83% de acertos, o 2º ano apresentou 82% de acertos e já o 3º ano obteve 74% de acertos.

Questões	1°	2°	3°
1- Resíduos sólidos que não podem ser aproveitados vão para:	50%	35,30%	14,30%
2- Quais desses resíduos não podem ser reciclados	77,30%	70,60%	90,50%
3 - Após a coleta, para onde os resíduos devem ser encaminhados?	86,40%	76,50%	85,70%
4 - Existem materiais que não podem ser jogados no lixo ou descartados como recicláveis. Logo, devem ser levados para locais específicos de descarte. Quais materiais exigem esse cuidado?	93,20%	76,50%	90,50%
5 - A falta de informação sobre a destinação adequada de alguns resíduos leva a população ao erro. Não são ratos os episódios de descartes equivocados de resíduos, provocando acidentes e dificultando a operação dos catadores. No momento do descarte, alguns resíduos precisam de um maior cuidado. Quais resíduos precisam de cuidados específicos?	95,50%	85,30%	90,50%
6- Como deve ser separado o lixo domiciliar?	91,00%	88,20%	85,70%
7 - Uma das formas de colaborar com a preservação do meio ambiente é reduzir a produção de resíduos. Quais práticas podem auxiliar nesse processo?	84,10%	76,50%	81,00%
8 - O que fazer com o lixo eletrônico (pilhas, baterias, celulares)?	95,50%	79,40%	85,70%
9 - Como funciona a coleta seletiva?	79,50%	76,50%	90,50%
10 - Qual alternativa não representa a cor da coleta seletiva?	75,00%	82,40%	0,00%

Tabela 1. Questionário Inicial – Reciclagem.

De acordo com Bandalise e colaboradores (2016), a integração da teoria com a prática, através dos jogos, como complemento dos conceitos vistos em sala de aula, tem se mostrado uma alternativa efetiva e atrativa, consolidando o conhecimento através do agir e do pensar. Concomitante a isso, observa-se que apesar de já possuírem conhecimento prévio, após a realização da dinâmica, houve uma pequena evolução no número de acertos, demonstrando que as atividades práticas realizadas atreladas às discussões em sala foram significativas.

Devido à disponibilidade de horários na escola, foi aplicado aos alunos do 1º ano outro questionário introdutório com 9 questões a respeito da reciclagem, no qual a primeira pergunta foi a respeito do cenário do lixo no Brasil, a segunda pergunta sobre as formas de redução dos impactos do lixo domiciliar, a terceira relacionada à separação do lixo, a quarta era sobre as formas de separação do lixo reciclável, a quinta falava sobre alternativas de reduzir o lixo seco nas residências, a sexta perguntava sobre as formas de reaproveitamento dos resíduos gerados nas residências, a sétima questão perguntava sobre o tempo de decomposição dos materiais, a oitava era sobre as formas de descarte do lixo eletrônico e a nona questão era sobre a importância da limpeza das embalagens que irão para a reciclagem. Logo após foi passado um vídeo realizado pelo projeto, denominado “Reciclagem? O Que é? Qual a Sua Importância?”, com a finalidade de reforçar ainda mais essa temática, mas com uma proposta diferente da anterior. Logo, de acordo Rodrigues e Kindel (2019) encarando os resíduos sólidos produzidos, podemos discutir sobre nossos

hábitos de consumo e responsabilidade com o futuro do planeta. Desse modo a separação de resíduos, proporciona aos estudantes trabalharem com alternativas que atenuem esse problema ambiental tão presente no cotidiano.

Questões	1°	2°	3°
1- Resíduos sólidos que não podem ser aproveitados vão para:	45,5%	35,3%	9,5%
2- Quais desses resíduos não podem ser reciclados	93,2%	97,1%	81,0%
3 - Após a coleta, para onde os resíduos devem ser encaminhados?	100%	97,1%	85,7%
4 - Existem materiais que não podem ser jogados no lixo ou descartados como recicláveis. Logo, devem ser levados para locais específicos de descarte. Quais materiais exigem esse cuidado?	100%	100%	95,2%
5 - A falta de informação sobre a destinação adequada de alguns resíduos leva a população ao erro. Não são ratos os episódios de descartes equivocados de resíduos, provocando acidentes e dificultando a operação dos catadores. No momento do descarte, alguns resíduos precisam de um maior cuidado. Quais resíduos precisam de cuidados específicos?	100%	100%	95,2%
6- Como deve ser separado o lixo domiciliar?	95,5%	100%	100%
7 - Uma das formas de colaborar com a preservação do meio ambiente é reduzir a produção de resíduos. Quais práticas podem auxiliar nesse processo?	93,2%	97,1%	95,2%
8 - O que fazer com o lixo eletrônico (pilhas, baterias, celulares)?	97,7%	88,2%	90,5%
9 - Como funciona a coleta seletiva?	79,5%	94,1%	81,0%
10 - Qual alternativa não representa a cor da coleta seletiva?	29,5%	8,8%	4,8%

Tabela 2. Questionário Final - Reciclagem.

Assim, para a utilização de vídeos como ferramenta de aprendizado, deve-se sempre haver um planejamento dos objetivos do uso, juntamente com a melhor forma de aplicá-lo, para que seja útil, agradável e mais bem explorado tanto para os alunos tanto para quem ensina (Silva, 2009, p.14). Ademais, utilizar ferramentas lúdicas, como os jogos educativos, são efetivos para a aprendizado dos alunos e construção de valores relacionados a conservação ambiental, tornando-os assim protagonistas na edificação do conhecimento (Mothé et al., 2020).

Concomitante a isso atividades lúdicas proporcionam a oportunidade de troca de saberes para que os sujeitos reflitam, resultando assim em mudanças. Além disso, a educação ambiental deve gerar maior consciência de conduta pessoal e harmonia entre os seres humanos e o ambiente. Conforme relatado por Domenico e colaboradores (2022), a utilização de vídeos e questionários desperta a curiosidade dos alunos, estimulando o pensamento crítico e promovendo um maior interesse e compreensão de todas as diferentes facetas abrangidas por essa temática. Além disso, essa abordagem permite que os alunos

entendam a influência do saneamento básico no meio ambiente.

Por fim, foi aplicado o questionário final, contendo as mesmas perguntas, a fim de verificar se as utilizações dessa atividade surtem o efeito esperado. Contudo, é possível verificar na Figura 1, que representa a resposta dos alunos antes e após a aplicação do vídeo, que houve uma variação mínima no número de respostas corretas e erradas. Logo, tal variação se deve aos frequentes desinteresse e despreocupação por parte da maioria das pessoas, por inúmeros fatores, contudo é de extrema relevância discutir essa responsabilidade social com os assuntos ambientais atrelados a uma postura sustentável (Guedes, 2006).

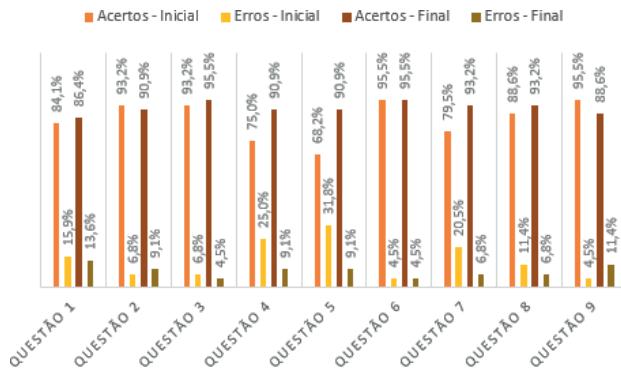


Figura 1. Respostas dos questionários inicial e final do vídeo: Reciclagem? O que é? Qual a sua importância?

CONCLUSÃO

Assim, pôde-se observar que mesmo com o contato direto com os alunos, no qual possibilitou que todos os discentes presentes participassem dos questionários e das dinâmicas, existem alguns desafios, como a falta de atenção e desinteresse de alguns alunos, pois ainda existe muita desinformação a respeito da relação saneamento básico atrelada ao meio ambiente e com a saúde pública, sendo ainda muito negligenciada em alguns municípios de uma forma que acaba dificultando a construção do conhecimento de uma forma efetiva.

Contudo, apesar de alguns entraves, se trata de um tema de suma importância para os cidadãos, pois possibilita que tenham uma melhor qualidade de vida. Logo, mesmo de forma pequena e gradual, esse contato direto com os alunos nas escolas, contribui de maneira positiva no processo de aprendizagem, para melhor orientá-los na habilitação dos direitos e deveres, ressaltando a necessidade de um pensamento crítico para todas as vertentes que o saneamento básico envolve e a sua relação com o meio social e ambiental.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Apoio à Iniciação Científica e Tecnológica – PIBIC da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e ao CNPq (Bolsista do CNPq – Brasil) pela bolsa concedida através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM/CNPq).

REFERÊNCIAS

BRANDALISE, P. A.; BORTOLI, A. L.; MORAES, G. T. **Educação ambiental através de jogos educacionais feitos de e-lixo.** Campina Grande/PB: IBEAS – Instituto Brasileiro de Estudos Ambientais, 2016.

DIAS, G. F. **Educação ambiental: princípios e práticas.** São Paulo: Gaia, 2000.

DOMENICO, M. D.; MAIA, T. C.; BARBOSA, M. S.; PEREIRA, M. S. C. Práticas Educativas em Saneamento Básico: Propostas de Atividades Remotas. In: PANIAGUA, C. E. da S. (org.). **O meio ambiente e sua relação com o desenvolvimento.** Ponta Grossa/PR: Atena, 2022. p. 67-73.

GUEDES, José Carlos de Souza. **Educação ambiental nas escolas de ensino fundamental: estudo de caso.** Garanhuns: Ed. do autor, 2006.

MARQUES, R.; BELLINI, E; GONZALEZ, F. E. C.; XAVIER, R. C. **Compostagem como ferramenta de aprendizagem para promover a educação ambiental no ensino de ciências.** Curitiba/PR: Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2017.

MOTHÉ, G. P. B.; NUNES, E. C.; SIQUEIRA, T. G.; DELATORRE, A. B.; INTORNE, A. C. **Estudo sobre o uso de jogos e atividades práticas na educação ambiental.** In: XI CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO AMBIENTAL, 2020, Vitória/ES. Anais [...]. Vitória: Universidade Estácio de Sá – Macaé. 2020.

POWTOON. Disponível em: <https://www.powtoon.com/>. Acesso em: 13 de julho de 2023.

RODRIGUES, A. P. S.; KINDEL, E. A. I. Separação de resíduos e horta como ferramentas de transformação do espaço escolar. **Revista eletrônica do mestrado em educação ambiental.** Rio Grande. vol. 36, n. 1 (jan./abr. 2019), p. 221-241, 2019.

RODRIGUES, L. H. P. F. R. **A educação ambiental crítica e problematizadora: não é uma opção, é a única saída para dar eficácia ao dispositivo constitucional.** Revista Digital Simonsen, Rio de Janeiro, n. 2, p. 138-151, maio 2015.

SATO, M. **Educação Ambiental.** São Carlos: Rima, 2004.

CAPÍTULO 13

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS: UMA CONVERSA SOBRE SANEAMENTO BÁSICO

Data de aceite: 03/08/2023

Mariana Stéfani Barbosa

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)
Unaí, Brasil

Lorrány Ribeiro da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)
Unaí, Brasil

Isabela Nascimento Melo

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)
Unaí, Brasil

Mírian da Silva Costa Pereira

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)
Unaí, Brasil

importância desta temática para a melhoria da qualidade de vida da população.

PALAVRAS-CHAVE: Meio ambiente; Conscientização; Ensino Médio; Educação Básica; Saúde.

INTRODUÇÃO

Na perspectiva da Organização Mundial de Saúde/OMS, “saneamento é o controle de todos os fatores do meio físico do homem, que exercem ou podem exercer efeitos nocivos sobre o bem-estar físico, mental e social” (BRASIL, 2006). Desta forma, é imprescindível o conhecimento da população ao tema, sobretudo os jovens estudantes que contribuirão para um melhor desenvolvimento futuro social, político e econômico da nação, como também a formação de cidadãos cientes de suas responsabilidades ambientais.

Ademais, o saneamento básico compreende operações como abastecimento de água potável, manejo de resíduos sólidos, limpeza urbana, tratamento de esgoto sanitário e drenagem das águas pluviais. Tais fatores resultam

RESUMO: Neste trabalho objetivou-se trabalhar a temática ‘Saneamento Básico e Educação Ambiental’ no ambiente escolar com turmas do ensino médio. As atividades foram desenvolvidas através da utilização de vídeos educativos, questionários relacionados ao tema e debates em sala de aula. Assim, percebeu-se o envolvimento dos alunos nas atividades, ficando clara a necessidade de discutir cada vez mais a

em um conjunto de serviços fundamentais, garantido pela Lei 11.445/07, que é de suma importância para a qualidade de vida da população em geral.

O conceito de Promoção de Saúde proposto pela Organização Mundial de Saúde (OMS) desde a Conferência de Ottawa, em 1986, é visto como o princípio orientador das ações de saúde em todo o mundo. Assim sendo, parte-se do pressuposto que um fator determinante da boa saúde da população são as condições ambientais adequadas (BRASIL, 2006).

Do mesmo modo, condições inadequadas de saneamento gera uma cadeia de consequências e acomete questões como saúde, educação e economia. A maioria dos problemas sanitários que afetam a população mundial estão intrinsecamente relacionados com o meio ambiente. Um exemplo é a diarreia que, com mais de quatro bilhões de casos por ano, é uma das doenças que mais aflige a humanidade, causando 30% das mortes de crianças com menos de um ano de idade. Entre as causas dessa doença destacam-se as condições inadequadas de saneamento. Logo, investir em saneamento é uma das formas de se reverter o quadro existente (Ribeiro, 2010, p. 2 apud Guimarães; Carvalho; Silva, 2007).

Assim sendo, um dado clássico é que para cada 1 (um) real investido em saneamento, economiza-se 4 (quatro) reais em saúde pública (Instituto Trata Brasil, 2017). Logo, a problematização da realidade, valores, atitudes e comportamento através do diálogo no ambiente escolar, pode contribuir e ser eficaz na conscientização sobre a importância do saneamento básico e a educação ambiental na qualidade de vida e desenvolvimento social.

Portanto, com base nessas considerações, o objetivo desse trabalho foi coletar dados a respeito do conhecimento dos alunos sobre o assunto discutido, comparar o entendimento antes e depois da realização das atividades propostas na escola, ampliando a visão e conhecimento dos estudantes sobre o tema.

MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa desenvolveu-se a partir da visita de alunas da UFVJM, participantes do projeto de extensão, à Escola Estadual Vigário Torres, com turmas do ensino médio. Participaram 82 alunos do ensino médio, sendo 21 alunos do 3º ano, 28 alunos do 2º ano e 33 alunos do 1º ano. As atividades em cada turma tiveram a duração de 50 minutos. Antes de iniciar a introdução dos vídeos educativos sobre educação ambiental e saneamento básico, aplicou-se um questionário inicial com o intuito de verificar o conhecimento dos alunos sobre o assunto. Ao finalizar as atividades foi aplicado o mesmo questionário novamente, classificado como questionário final, contendo seis questões.

Os alunos foram organizados na sala de vídeo da escola (Figura 1) e, na sequência, foi entregue o questionário inicial para cada estudante contendo perguntas gerais sobre a importância do saneamento básico e o impacto deste na qualidade de vida da população.

Posteriormente, os alunos foram convidados a assistirem dois vídeos educativos sobre o tema. O primeiro vídeo foi “As 4 vertentes do saneamento básico”, produzido pela CONEN Infraestrutura Urbana (CONEM, 2014). O segundo vídeo foi um documentário elaborado pelo Instituto Trata Brasil intitulado “Documentário A luta pelo básico - Saneamento Salvando Vidas” (Instituto Trata Brasil, 2017).

Após os alunos assistirem os vídeos houve um debate sobre os conteúdos abordados e, em seguida, a aplicação do questionário final.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O propósito do questionário inicial (Tabela 1) foi coletar dados a respeito do conhecimento prévio dos estudantes sobre a importância do saneamento básico e suas implicações no nosso cotidiano.

De igual forma, a finalidade do questionário final foi verificar se os vídeos apresentados e os diálogos em sala de aula colaboraram com a aprendizagem da temática abordada por parte dos alunos do ensino médio.



Figura 1. Organização dos alunos na sala de vídeo.

Questões
Você entende sobre a importância do saneamento básico?
Você acha que a falta de saneamento básico prejudica a saúde da população?
Você acha que a falta de saneamento interfere no aproveitamento escolar?
Você acha que a falta de saneamento acomete mais crianças que adultos?
Você acha que o saneamento interfere na economia local?
Você sabe por quais processos a água passa na Estação de Tratamento de Água (ETA)?

Tabela 1. Questionário Inicial.

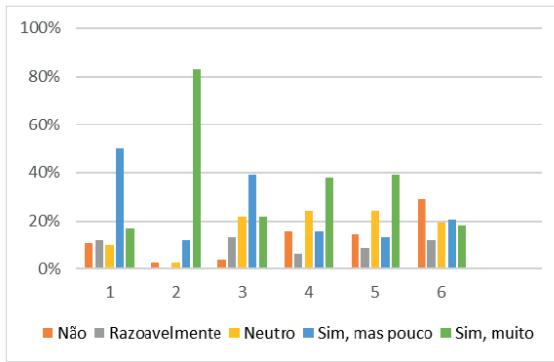


Figura 2. Resultados obtidos para o Questionário Inicial.

Analizando o questionário inicial, 61% dos entrevistados (Figura 2) responderam ter pouco ou nenhum conhecimento sobre a importância do saneamento. Já no questionário final 85% dos estudantes (Figura 3) aderiram ao tema e demonstraram ciência sobre a importância do conteúdo debatido.

Dos Santos e colaboradores (2013) realizaram uma pesquisa com alunos do ensino fundamental em uma Escola da Zona Rural de Bélem/PA e observaram que a maioria dos estudantes apenas conhece a palavra ‘saneamento’, mas não comprehende seu significado.

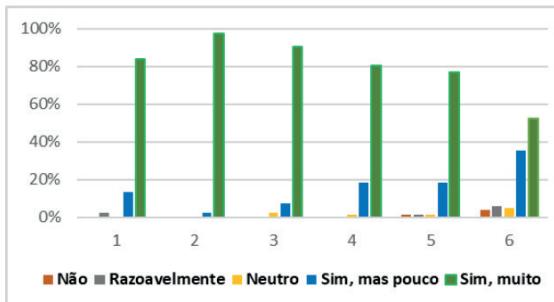


Figura 3. Resultados obtidos para o Questionário Final.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN (Brasil, 1997), a Educação Ambiental é tratada como tema transversal, não sendo trabalhada, em muitos casos, com a devida importância. Este fato faz com que ocorra o desinteresse e a desinformação dos alunos sobre a importância do saneamento.

A segunda questão indagava os alunos sobre o impacto do saneamento na saúde da população e 83% dos entrevistados (Figura 2) afirmaram haver impacto direto na saúde a falta de saneamento. Este é um dado considerável, pois o saneamento básico é importante para a qualidade de vida e o desenvolvimento da sociedade. O contato com

esgoto e o consumo de água sem tratamento estão ligadas às altas taxas de mortalidade infantil, tendo como principais causas doenças como parasitoses, diarreias, febre tifoide e leptospirose (Juvenassi, 2021).

A quarta questão se referia ao impacto da falta de saneamento e 38% dos alunos (Figura 2) concordaram que as crianças são mais afetadas que adultos. De acordo com dados da plataforma jornalística Aos Fatos (O saneamento..., 2019) houve 32,4 mil internações por doenças relacionadas à insuficiência de saneamento básico e as crianças foram as mais afetadas, onde 40% das internações foram de pessoas de até 14 anos.

Outro dado interessante está na terceira pergunta, na qual 39% dos alunos (Figura 2) inicialmente achavam que a falta de saneamento interfere pouco no aproveitamento escolar. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados com informações sobre rendimento escolar (Brasil, 2013). Valduga e colaboradores (2018) apresentaram uma tabela de dados com correlação positiva entre o IDEB e os indicadores de saneamento básico. Também, de acordo com o vídeo apresentado do Instituto Trata Brasil, essa situação é ainda pior no semiárido brasileiro, onde mais de 400 mil crianças não tem banheiro nas escolas. Este documentário também retrata a realidade e o depoimento de várias crianças sobre antes e depois de haver infraestrutura básica, como banheiro e água potável. Desta forma, após essas informações e diálogos em sala de aula, 90% dos alunos entrevistados entenderam que a falta de saneamento interfe significativamente no desenvolvimento escolar.

No estudo conduzido por Scriptore e colaboradores (2015), a hipótese que se estabelece é que municípios cujas crianças moram em domicílios com saneamento precário registram piores indicadores educacionais. A maior parte dos dados é proveniente do Censo Demográfico e SNIS (IBGE), DataSus (Ministério da Saúde) e Censo Escolar (INEP). Os resultados mostram que há efeito positivo e significativo de saneamento sobre indicadores educacionais, principalmente na população escolar entre 6 a 14 anos. Estudos relacionados ao levantamento de índices educacionais associados com o saneamento básico corroboram com os resultados dessa pesquisa e contribuem para o desenvolvimento escolar do país.

O investimento em infraestrutura de áereas ainda precárias, como exemplo acesso a água potável e pavimentação, auxilia no desempenho da economia local, como relatado no documentário “A luta pelo básico” (Instituto Trata Brasil, 2017). Tal fato foi perceptível pelos alunos quinta questão, onde no questionário inicial 39% (Figura 2) acreditavam que o saneamento influencia muito na economia e, no questionário final, este **número** subiu para 77% (Figura 3). Indubitavelmente, para que a água doce seja consumível é necessário que seja pura, algo nem sempre garantido a partir de sua fonte natural, pois pode conter substâncias que devem ser eliminadas ou reduzidas a concentrações que não sejam prejudiciais à saúde. Por esse motivo, processos de Tratamento de Água foram

desenvolvidos pelo homem para a purificação da água destinada ao consumo humano (Dias, 2014).

Assim, na última questão, somando as porcentagens das opções “não”, “razoavelmente”, “neutro” e “sim, mas pouco”, cerca de 82% dos alunos não sabem ou sabem pouco sobre a Estação de Tratamento de Água (ETA) e suas etapas. Um dos objetivos do vídeo sobre “As 4 vertentes do saneamento básico” (CONEM, 2014) é explicar o que é saneamento e as atividades que o envolvem, com imagens ilustrativas de alguns processos dos serviços que o envolvem. Assim, além de importantes para o consumo humano, o conhecimento das etapas da ETA envolve disciplinas como química e biologia, além de ser exigida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Desta forma, ressalta-se a importância de introduzir este conteúdo no ambiente escolar com maior riqueza de detalhes.

Estudos semelhantes realizados por Barbosa e colaboradores (2022) mostraram que a conexão entre educação ambiental e saneamento básico é fundamental. As abordagens de questões relacionadas à saúde pública e ao meio ambiente, fazem com que o cidadão entenda seus seus direitos e deveres, trabalhando juntamente com o poder público.

CONCLUSÃO

Em suma, a conexão entre educação ambiental e saneamento básico é uma estratégia fundamental nas abordagens e desenvolvimentos das questões de saúde pública e social, uma vez que cidadãos habilitados a entender seus direitos e deveres trabalham em conjunto com o poder público.

Observou-se que os alunos não importavam muito com o tema devido ao desconhecimento ocasionado pela falta de informações. Contudo, as atividades realizadas na escola contribuíram positivamente para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Foi possível observar aumento no entendimento e na compreensão do conteúdo sobre a educação ambiental e como as medidas de saneamento básico são extremamente importantes para a sociedade.

AGRADECIMENTOS

À Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC) da UFVJM pela concessão de bolsa através do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX) e à Escola Estadual Vigário Torres.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. S.; SILVA, L. R. DA; DOMENICO, M. D.; PEREIRA, M. S. C. Educação Ambiental no Ensino Médio: Problemática do Tema Saneamento Básico. In: PANIAGUA, C. E. da S. (org.). **Medio ambiente: preservación, salud y sobrevivência 2.** Ponta Grossa/PR: Atena, 2022. p. 16-23.

BRASIL. Fundação Nacional de Saúde. **Manual de saneamento**. 3. ed. rev. Brasília: FUNASA, 2006. Disponível em: Acesso em: 15. jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. MEC/SEF, 2013. Brasília, 1997. Disponível em: Acesso em: 15 jun. 2022.

CONEN Infraestrutura Urbana. **As 4 vertentes de saneamento básico**. YouTube: CONEN, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Smqp18IPCU0>. Acesso em: 22 abr. 2022.

DIAS, Munique. **Química Enem – Saiba tudo sobre o tratamento da água**. Blog do ENEM, 2014. Disponível em: <https://blogdoenem.com.br/quimica-enem-tratamento-agua/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

DOS SANTOS, Thaís Pereira; NAKAYAMA, Luiza; DE ARAÚJO, Maria Ludetana. O saneamento na percepção dos alunos de ensino fundamental em uma escola da zona rural de Belém/PA. **O saneamento na percepção dos alunos de ensino fundamental em uma escola da zona rural de Belém/PA**, [s. l.], ed. 46, 16 dez. 2013. Disponível em: <https://revistaea.org/artigo.php?idartigo=1713>. Acesso em: 15 jun. 2022.

INSTITUTO TRATA BRASIL. **Documentário A Luta Pelo Básico - Saneamento Salvando Vidas**. YouTube: Trata Brasil, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6J9g0SLYUQM>. Acesso em: 22 abr. 2022.

JUVENASSI, Ana Julia Broc. **A falta de saneamento básico e suas consequências para população**. Integra UFSM, 2021. Disponível em: <https://www.ufsm.br/midias/experimental/integra/2021/01/24/a-falta-de-saneamento-basico-e-suas-consequencias-para-populacao/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

O SANEAMENTO BÁSICO NO BRASIL EM 6 GRÁFICOS. Aos Fatos, 30 maio 2019. Disponível em: O saneamento básico no Brasil em 6 gráficos. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://www-aosfatos.org/noticias/o-saneamento-basico-no-brasil-em-6-graficos/>. Acesso em: 23 jun. 2022.

RIBEIRO, J. W. **Saneamento básico e sua relação com o meio ambiente e a saúde pública**. In: RIBEIRO, J. W. Saneamento básico e sua relação com o meio ambiente e a saúde pública. Orientador: Prof. MSc. Fabiano César Tosetti Leal. 2009. TCC (Engenharia Ambiental) - Universidade Federal de Juiz de Fora, [S. l.], 2009. f. 28. Disponível em: <https://www.ufjf.br/analiseambiental/files/2009/11/TCC-SaneamentoeSa%C3%BAde.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2022.

SCRIPTORE , Juliana Souza; AZZONI, Calor Roberto; FILHO, Naércio. Saneamento básico e indicadores educacionais no Brasil. **Saneamento básico e indicadores educacionais no Brasil**, [s. l.], 2015. Disponível em: http://www.repec.eae.fea.usp.br/documentos/Scriptore_Azzoni_MenezesFilho_28WP.pdf. Acesso em: 23 jun. 2022.

VALDUGA, Mariela; DE AGUIAR, Mariana Mostardeiro; VARGAS, Eduarda Wolski; DAL FARRA , Rossano André. Inter-relações entre saneamento básico e educação. **Inter-relações entre saneamento básico e educação**, [s. l.], ed. 62, 26 jan. 2018. Disponível em: <https://revistaea.org/artigo.php?idartigo=3009>. Acesso em: 15 jun. 2022.

CAPÍTULO 14

A CULTURA E OS ESPAÇOS EM SOCIALIZAÇÃO COMO ADMINISTRADORES DA INVESTIGAÇÃO SOCIAL

Data de aceite: 03/08/2023

Cristiomar Golo

Doutorando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências – Universidade Federal de Santa Maria/RS - PPGEO/UFSM

RESUMO: O trabalho em questão delineia características da abordagem qualitativa e quantitativa como campo interdisciplinar na pesquisa social. Busca ainda, por meio de métodos como o analítico de investigação empírica, contextualizar as estruturas espaciais de análise. Traz para o campo do debate as características ligadas a cultura enquanto pluralidade na transformação e entendimento do grupo correlacionado ao espaço dimensionado.

PALAVRAS-CHAVE: abordagem qualitativa/quantitativa; cultura; pesquisa social.

INTRODUÇÃO

Escrever, problematizar e discorrer sobre a cultura em análises relacionadas à geografia não é deixar de lado o patamar econômico, político e geoestratégico

em que o espaço se concebe – é antes de tudo – agregar valoração na própria problematização.

Portando, objetiva-se não somente dialogar sobre as questões ligadas à cultura na constituição dos espaços geográficos das sociedades, como também, discorrer sobre as formas e categorias simbólicas de valoração das relações dos seres humanos, tanto com seu espaço habitado, quanto com seu espaço concebido.

Aproximo-me das ideias de Turra Neto (2015) em que o autor, analisando sobre as problematizações pautadas entre o lugar e o território, contextualiza que é preciso construir outra imaginação do espaço, que possamos vê-lo fora do domínio do estático, do fixo, do morto. Imprescindível, assim, pensar o espaço sempre aberto, como produto de relações.

Já Clifford Geertz (2008) se dedica a realizar uma análise antropológica como forma de conhecimento por meio da etnografia e de algumas dimensões culturais como a política, a religião e os costumes sociais. Para Geertz o estudo da

cultura tem papel fundamental no entendimento da conjuntura social. Porém, debates em torno da subjetividade ou objetividade cultural são travados de forma errônea. A cultura, para o autor deve ser percebida, consentida como composição estruturante na organização das sociedades.

Acultura se justifica como um sistema de organização - e influência - das coletividades. Sistema este pautado em um mecanismo de apreensão, por meio da posse dos signos de poder e da submissão dos membros de uma comunidade política a tais signos. Assim, “a cultura não é algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade” (GEERTZ, 2008, pág. 10).

A cultura assume no estudo em questão, papel de multiplicidade de entendimento. As continuidades e descontinuidades dos acontecimentos tem no entrelace cultural, discussões profícias de serem analisadas, aprofundadas. Geertz enfatiza que o pesquisador deve ficar atento aos detalhes. Como o entrelace de uma sobrancelha, por exemplo. A compreensão da cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade, isso os torna acessíveis, coloca-os no quadro de suas próprias banalidades e dissolve sua opacidade. “É necessário lembrar de que: para alguém tocar violino é necessário possuir certos hábitos, habilidades, conhecimentos e talento, estar com disposição de tocar e ter um violino” (GEERTZ, 2008, pág. 9).

Entende-se, portanto, a cultura como um dos aspectos essências para estudar não somente acontecimentos relacionados ao espaço, como também, analisar os sujeitos que tem no espaço, seu campo de batalha, sua vida cotidiana, seus anseios, frustrações, enfim, espaços de vivência e sociabilidade.

METODOLOGIA

Torna-se profícua indagar as vantagens e desvantagens da pesquisa qualitativa nas ciências sociais. Suas potencialidades em busca das problematizações da pesquisa, assim como, seus entrelaces quanto às dimensões e comparações às abordagens quantitativas.

Analizando esses métodos de pesquisa Becker (1999) enfatiza que as pesquisas qualitativas têm menos probabilidade de explicar os métodos do que a pesquisa quantitativa. “As situações de pesquisa qualitativa incentivam, - poder-se-ia dizer, exigem - a improvisação, e muitos pesquisadores qualitativos sentem que suas soluções para os problemas de campo têm pouco valor fora da situação que as evocou” (BECKER, 1999, pág. 14).

Ainda na problematização do debate metodológico, me aproximamo das ideias expostas por Turra Neto (2012). O autor comenta que a metodologia é o exame de produção do conhecimento científico, avaliando a teoria empírica entre o sujeito e o objeto no processo. No caso da pesquisa quantitativa, o material é, basicamente, de natureza

numérica e permite tratamento estatístico. No caso da pesquisa qualitativa, o material é, basicamente, de natureza discursiva. Nenhuma é melhor ou pior do que a outra e ambas apresentam seus desafios, seus limites e suas potencialidades.

Na tentativa de elucidar como se pode construir um objeto científico Marre (1991) comenta que pesquisar empiricamente supõe que se possa delinear um objeto científico distinto dos objetos sociais construídos pelo senso comum, pela atividade sociológica espontânea ou pela opinião pública. Assim, é necessário não somente conhecer o produto, como também as descontinuidades em que se criou esse produto, e só assim, apreender o real ofício do pesquisador.

Com o objetivo de elucidar a construção de um objeto científico, Marre sugere a construção de uma dupla dialética ao qual chama de ascendente e descente. Na forma ascendente o pesquisador vai da apreensão do tema empírico para sua construção por meio de quadro de hipóteses. Nesta forma, não há objeto científico arquitetado sem uma ruptura com os objetos sociais construídos e produzidos pela opinião pública, ou segmentos societais. Porém, é na ruptura que se escolhe e se conceitua o tema, ao qual está relacionado com o ponto teórico que o ilumina.

Já na forma da dialética descendente o pesquisador parte da elaboração teórica efetuada no primeiro processo de elucidação do tema. Nesta fase, a dialética não somente torna o tema operacional, como também o deixa suscetível a uma verificação empírica que estabelece conexões com o estabelecimento de uma amostra, e traz uma codificação que depende da teoria e que interpele a uma interpretação permeada pelo ponto de vista teórico.

Desta forma, a metodologia vai de encontro às características endêmicas do objeto de pesquisa. Porém tanto na forma qualitativa, quanto na forma quantitativa, determinada visão proposto pelo método analítico torna-se fundamental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A temática de qualquer pesquisa sofre ao longo de suas formulações, diversas obstruções conceituais. Não somente os sujeitos sociais estudados como suas relações sócio espaciais estão em constante transformação. Neste sentido, de que forma o pesquisador pode acompanhar (se é que é possível) as mudanças em seu feitio estrutural e problematiza-las na pesquisa em questão? Como desenvolver sensibilidades que auxiliem na percepção plural dessas mudanças? Ou melhor, qual método de pesquisa ajudaria a contextualizar perguntas que surgem no decorrer da pesquisa?

A estas perguntas, infundáveis respostas viriam para auxiliar o pesquisador. Porém, quando se trata de uma pesquisa analítica, como é o caso em questão, qual ferramentas podem ser usadas na elucidação de hipóteses conceituais?

Penso que a base empírica traz embasamentos positivos de uma pesquisa que visa

o objeto científico que se distinga do senso comum, da opinião pública (mesmo que essa também tenha inegável importância).

Importante, assim, debater as transformações econômicas, culturais e cotidianas de determinado espaço em questão, que analise e problematize não somente dados quantitativos, mas que tenha um enfoque e uma visão qualitativa também. Penso que a base empírica traz embasamentos positivos de uma pesquisa que visa o objeto científico que se distinga do senso comum, da opinião pública (mesmo que essa também tenha inegável importância). Contudo, se pensarmos nos estudos ligados à cultura, mais especificamente as conjunturas estruturais na constituição de aspectos geográficos como determinada análise espacial, por exemplo, qual seria a melhor maneira de construir, estudar, delinear, acompanhar os sujeitos sociais em uma pesquisa? E ainda, como perceber as particularidades, tão importantes na problematização em questão destes sujeitos?

O estudo em questão analisa as vicissitudes materiais e imateriais contidas em determinado espaço, procura contextualizar as duas formas metodológicas no entrelace da pesquisa social. A análise quantitativa é importante quando se busca características econômicas de determinado produto, ou segmento comercial. Porém, ela não elucida os anseios, as preocupações e obstáculos naturais como clima, por exemplo, em determinado período e que foi importante no resultado quantitativo. A estas características, a forma qualitativa, não menos importante obviamente, vem ao encontro de contextualizar aspectos, que por muitas vezes só é percebido por meio de uma entrevista, ou até mesmo, por meio de vivências do pesquisador no grupo estudado.

Assim, pensando em uma forma visual de demonstrar o que se pondera sobre a correlação da pesquisa qualitativa e quantitativa em questão, buscou-se elaborar o desenho dimensionado na figura 1.

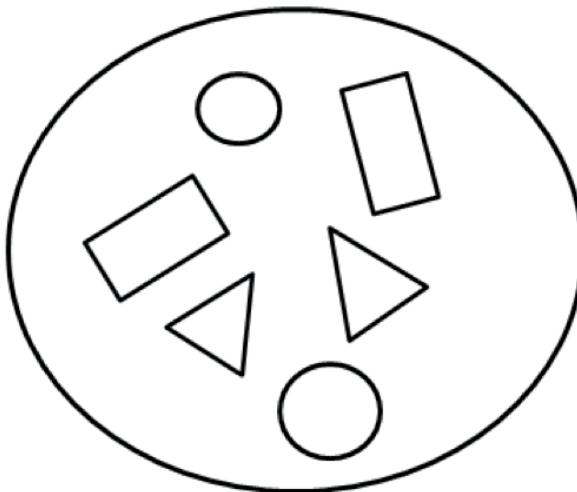


FIGURA 1: Caracterização espacial da pesquisa qualitativa/quantitativa

FONTE: Cristiomar Golo (2017)

O círculo externo representa o espaço macro, caracterizado por indicadores colhidos por fontes como IBGE, INCRA, Ministério das Cidades, dentre outros. A estes dados, estaria dimensionado o que acontece de forma mercantil no espaço – indicadores de exportação, importação, balança comercial superavitária ou deficitária, dentre outros.

As formas que estão no interior do círculo representam o espaço micro. O espaço da moradia, dos conflitos, da religiosidade, da política, das representações, da vida cotidiana, da cultura, enfim, o espaço do discurso.

Portanto, a pesquisa quantitativa viria ao encontro justamente de coleta de dados e correlação dos mesmos. Já o enfoque qualitativo procuraria, por meio de entrevistas e discursos orais, trazer de forma representativa as construções, continuidades, descontinuidades, conflitos internos, influência da cotidianidade dos espaços – teria na subjetividade uma forma de ação.

Portanto, se entende que na pesquisa em questão, a interpolação das formas metodológicas tanto qualitativas, quanto quantitativas possibilitariam maior embasamento na proposta de pesquisa social em relação à espaços delimitados e sociabilizados.

CONCLUSÕES FINAIS

Os debates em torno do campo da importância e abrangência do que realmente deve-se contextualizar na pesquisa geográfica, principalmente em sua forma cultural, vem ganhando corpo nos últimos anos. Entender e problematizar pesquisas que visem análises plurais torna-se essencial neste campo de estudo. Entendo, portanto, que é

importante áreas e temáticas que trabalham visões quantitativas de análise que voltem-se ao entendimento processual, visto por meio de cotidianidades e entrelaces culturais. Da mesma forma, que pesquisadores ligados a geografia cultural tenham o entendimento de que há sem dúvida condicionantes quantitativos que precisam ser estudos e analisados em sua forma ímpar.

REFERÊNCIAS

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1999.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

MARRE, Jacques A. L. **A construção do objetivo científico na investigação empírica**. Anais do Seminário de Pesquisa do Oeste do Paraná. Cascavel: UNIOESTE, 1991.

TURRA NETO, Nécio. Espaço e lugar no debate sobre território. **Geograficidade**, Niterói, v.5, n.1, p. 52 – 59, 2015.

_____. Pesquisa qualitativa em Geografia. **Encontro Nacional de Geógrafos**. Belo Horizonte/MG, 2012.

CAPÍTULO 15

EL SUEÑO FRACTURADO DE UNA CIUDADANÍA UNIVERSAL

Data de submissão: 13/07/2023

Data de aceite: 03/08/2023

Felipe de Jesús Amador Ortiz

Tecnológico Nacional de México /
Universidad Tecnológica General Mariano
Escobedo
Apodaca, Nuevo León
<https://orcid.org/0000-0001-8626-2439>

RESUMEN: en este ensayo se analiza el sueño de alcanzar una ciudadanía universal y la influencia de la tecnología y los medios de comunicación en dicho objetivo. Se ponderan las desigualdades existentes en ramos como la educación, la salud y el acceso a la tecnología como obstáculos para lograrlo. A pesar de la existencia de una aldea global generada por el Internet y la transculturalización, el sueño de una sociedad igualitaria y sin fronteras aún parece lejano. No obstante, se insta a los individuos a ser conscientes de su entorno y a elegir sus valores como un primer paso hacia una sociedad más unida.

PALABRAS CLAVE: ciudadanía universal, desarrollo humano, desigualdad, fraternidad.

THE FRACTURED DREAM OF A UNIVERSAL CITIZENSHIP

ABSTRACT: this essay explores the pursuit of achieving universal citizenship and the impact of technology and media on this goal. It acknowledges the existing inequalities in education, healthcare, and access to technology as significant obstacles. Despite the existence of a global village created by the Internet and transculturalization, the dream of an egalitarian society without borders remains distant. However, individuals are encouraged to be mindful of their surroundings and make conscious value choices, as an initial step toward a more united and equitable society.

KEYWORDS: universal citizenship, human development, inequality, fraternity.

La aspiración de poder alcanzar una ciudadanía universal no es nueva, la idea de una fraternidad en la que todos podamos vivir en armonía ha existido en la mente de la civilización humana desde tiempos inmemoriales; la idea persiste en estos tiempos, en los que, desde el irrumpimiento del Internet en el mundo, hace ya cerca de tres décadas, se ha

generado la necesidad de reinventar la forma de entender al ser humano dentro de estos nuevos modelos de vida. Una ciudadanía universal requiere individuos con valores éticos similares que consideren el desarrollo humano de la otredad para estar en términos de igualdad; sin embargo, las dificultades y las brechas existentes para lograr este sueño y consolidarlo en una sociedad igualitaria, equitativa y capaz de flexibilizar las barreras y fronteras, es a mi parecer todavía lejano.

Asistimos a la creación de una aldea global que tiende expandir sus lazos, generando interacciones entre las diferentes culturas y los individuos, a este respecto Ander (2001) señala que

Todas las culturas son mestizas, pero el proceso de transnacionalización cultural de fines del siglo XX y comienzos del siglo XXI hará que el cruzamiento de culturas no sólo sea irreversible, sino más intenso que en todas las épocas pasadas, ya que los espacios de interculturalidad se han ampliado hasta llegar a un carácter planetario. (p. 149)

Este carácter planetario ha generado el nacimiento de culturas hibridas en un proceso de transculturalización; en la aldea global surgen manifestaciones culturales nuevas que conjugan formas de pensar, actitudes, creencias, costumbre e incluso valores entre los diferentes pueblos de la humanidad. Lo cual no ha necesariamente significado que los lazos se estrechen y tengamos un mundo más armonizado.

A este respecto, Brzezinski (s. f.), como se citó en Ander (2001), hace el señalamiento de que el rol que deberían jugar los nuevos medios masivos de la comunicación y la información debería ser el de “elaborar una novedosa conciencia planetaria que supera las culturas firmemente enraizadas, religiones tradicionales sólidamente establecidas e identidades nacionales bien distintas” (p. 145); este rol de los medios no ha terminado por fraguar en lo señalado por el autor y no hay claros indicios que se vaya a conseguir pronto. Cabe señalar que el término conciencia planetaria alude a la idea de una cultura nueva y superior, en la que el desarrollo humano es equitativo y el entendimiento mutuo el estado natural de los individuos.

Las redes sociales, juegan un papel importante en esta maquinaria global de medios, pues promueven la comunicación y el contacto social de manera virtual, y no suelen ser precisamente lugares que despierten una conciencia planetaria más cohesionada y una hermandad universal.

Tenemos el caso, por ejemplo, de la comunidad o pueblo digital de twitter, red social que permite compartir ideas y formas de pensar a través de mensajes cortos de no más de 280 caracteres, en la cual se puede interactuar no solo con personas famosas de la farándula y los deportes, sino también con pensadores, filósofos, políticos, intelectuales o incluso millonarios como Elon Musk. Esta posibilidad de interacción suena fascinante, pues sería la oportunidad de aprender lecciones de vida de personas exitosas, enriqueciendo nuestro entendimiento de modelos o lecciones de vida que podrían aplicarse a las

nuestras; empero, basta con hacer una revisión superficial para darse cuenta que twitter es usado para denostar, descalificar, criticar, sobajar e insultar al próximo, muchas veces escondiéndose dentro del anonimato que la misma red permite, por lo que la mayor parte del tiempo no ha generado lazos fraternos entre los seres humanos; incluso la red fue usada por Donald Trump para incitar a la violencia en Estados Unidos y provocar un ataque a la Casa Blanca que terminó por producir la muerte de algunos de los seguidores de este siniestro personaje de la política americana.

Por otro lado, dicen que el camino del infierno está poblado de buenas intenciones, Mark Zuckenber, el creador de Facebook, señala que los beneficios de pertenecer a esta red social son: la posibilidad de conectar a las personas para trabajar de forma colaborativa, y ayudar a mejorar algunos aspectos de sus comunidades (Canal Yuvah Noah Harari, 2019).

Lo señalado por Zuckerberg no es del todo falso, por ejemplo, la universidad en la que trabajo, una institución pública en el Noreste de México, se encuentra ubicada en las afueras de la ciudad y no hay transporte público de la ciudad, de manera que para asistir a la escuela si no se cuenta con un medio de transporte privado, carros o motocicletas, los alumnos terminan por depender de los camiones que la misma universidad provee solo en ciertos horarios; cuando se ha dado la circunstancia de que falle este servicio, se ha usado la red social de Zuckerberg, entre los alumnos, los que tienen carro ofrecen ayuda a los demás. Sin duda alguna debe haber ejemplos como este en todas partes del mundo.

Por su parte, Harari hecha por la borda estas buenas Zuckerbergianas intenciones, al señalar, que el objetivo real de Facebook no es conectar a las personas y unirlas para colaborar y mejorar aspectos de la sociedad, sino para que se queden ahí enajenadas desperdiando de esta forma tiempo que podría ser usado en una vida, sino más real, tal vez más significativa (Canal Yuvah Noah Harari, 2019).

Se puede, en función de lo dicho en líneas anteriores, asumir que la tecnología y los medios de comunicación, especialmente las redes sociales que sin duda alguna son un parte importante de la vida de muchos habitantes de nuestro plantea, no han terminado por fraguar en una verdadera promoción de la ciudadanía universal, y se han convertido en una especie de trampa “digital”, y el caer en sus redes drena tiempo de vida, llevando nuestras mentes a un letargo aislante, fragmentario y deshumanizante.

Desafortunadamente, no somos completamente conscientes de las situaciones a las que el uso de estas tecnologías nos expone de forma excesiva, convirtiéndonos en potenciales consumidores de toda la publicidad que nos llega; a final de cuentas, ese es el primero y último objetivo, el poder seguir vendiendo y continuar con el ciclo de consumo permanente que mantiene funcionando el sistema capitalista.

Existen también otros aspectos asociados a esta problemática que son potencialmente nocivos para el espíritu humano: el exceso de publicidad, que tiende a construir y desarrollar un carácter social básico, asimilando y aceptando inconscientemente un estilo de vida, valores y principios culturales propios del modelo neoliberal, la globalización y

el hiperconsumo, cuyos principios, considera Ander (2001) son: " consumir, tener, vender, ganar, competir" (p. 147). Dando como resultado el implante en nuestra mente de la idea de que nos hace falta tener más y más todo el tiempo, y consumir de forma compulsiva, considerando el tener como la medida del éxito personal: el tanto tienes, tanto vales.

Las desigualdades en el campo del acceso a las nuevas tecnologías son notorias en el campo de la educación, por ejemplo, en algunas universidades privadas se pide el uso de ipads para poder tener acceso a herramientas didácticas con las que cuentan estos dispositivos; por otra parte, en las públicas se usan dispositivos que suelen tener más limitaciones. Por tanto, hablar de una ciudadanía universal, en la que todos los estudiantes tengan al alcance las mejores herramientas tecnológicas, para prepararse y competir a la par con cualquier persona de cualquier región del mundo también se antoja difícil.

Así mismo, en estos tiempos la ciencia y la tecnología están presentando un desarrollo como no se había conocido en la historia de la humanidad, con un impacto significativo en la medicina, disminuyendo de forma importante la mortandad y prolongando la vida de las personas; aunque es importante señalar que las personas con posibilidad de pagar ciertos tratamientos y atención medica personalizada son las que más se benefician de esta situación. Por otra parte, el estar únicamente al amparo de los sistemas de salud gubernamental, al menos en Latinoamérica, conlleva a enfrentar carencias tanto en la atención con en el acceso a medicamentos.

El futuro se anticipa con mayores desiguales en el acceso a los beneficios sociales aportados en el campo de la medicina, la prevención de las enfermedades y la salud en general, ya que la tendencia observada se inclina a incrementar las distancias entre los servicios disponibles para la ciudadanía de acuerdo a sus niveles de ingresos; la misma curva de evolución que tienen estos campos de estudio va a seguir creciendo de forma exponencial, para transformar y llegar incluso a mejorar al ser humano tal cual lo conocemos. Esto generaría muchas inquietudes sociales, de acuerdo a Miah (2018), se busca que los responsables de tomar las decisiones sobre la aplicación de los dichos mejoramientos, puedan implementar medidas que permitan tener acceso a la población a precios que estén al alcance de su bolsillo, lo cual en un primer momento suena a algo quimérico, pues regularmente las nuevas tecnologías suelen ser costosas cuando salen por primera vez al mercado; por tanto, lo que se asume más probable es el incremento de la brecha económica y social entre la minoría con el poder económico para implementar dichas mejoras, y la mayoría de los ciudadanos del planeta.

Las desigualdades económicas sin duda alguna representan una de las barreras más importantes a superar para poder lograr una ciudadanía universal, en la que no tengamos ciudadanos de primera y de segunda, al menos en México, algunas situaciones parecen insuperables a corto o mediano plazo, Ríos (2019) ejemplifica la situación hablando del ranking de las mejores compañías en México, señalando que "el 70% de las empresas que hoy lo integran estaban en el año 2000. Así, por casi más de medio siglo, los mismos

negocios, de las mismas industrias y en muchas ocasiones de las mismas familias siguen ahí” (p. 242). Son pues los mismos grupos o familias que detentan el poder económico, manteniéndolo por mucho tiempo sin permitir que crezcan otras empresas, en otras palabras, obstaculizando la igualdad, y esto sucede en mayor o menor medida en otros países. Estos grupos difícilmente van a permitir que cambie el statu quo, para eso tendrían que cambiar sus valores y su forma de pensar, permitiendo que el mundo gire en torno al beneficio de los muchos y no de los pocos, considerando el moderar y guiarse en su actuar por una ética de desarrollo humano.

Después de lo dicho anteriormente surgen algunas interrogantes naturales, ¿Cuál sería entonces el papel que tendríamos nosotros para poder llevar a cabo algún cambio al respecto y poder acercarnos a ese sueño de fraternidad universal? ¿Acaso el ciudadano común, que está manipulado constantemente por los medios de comunicación y la cultura hegemónica que tiende a homogeneizar e implantar los valores de un capitalismo salvaje y deshumanizante, no tiene ninguna opción más que dejarse llevar por su pesimismo o por la frustración e impotencia de anhelos que se antojan imposibles? ¿Estamos realmente atados de manos y tenemos que resignarnos a vivir y aceptar el statu quo impuesto por la minoría que sustenta el poder político y económico en el mundo?

Es de mi parecer que una posible puerta para poder dar pasos pequeños hacia la creación de un mundo más unido y sin fronteras, con una ciudadanía que no relativice los valores y tenga los más elementales que blandían los franceses en su revolución (libertad, igualdad y fraternidad), es necesario que al menos seamos conscientes de la situación que priva en nuestros días para no terminar por ser simplemente objetos de manipulación de la tecnología y los medios de comunicación. El poder elegir de forma consciente nuestros valores y determinar quiénes somos, quiénes queremos ser y cómo podemos ayudar al desarrollo humano de nosotros mismos y nuestros semejantes debe ser el primer paso. A este respecto Sabater (s. f.), como se citó en Ander (2001, p. 157), señala que “para tener metas de reforma y cambio, no hace falta tener utopías, basta con tener ideales”. Y como seres humanos no podemos dejar de soñar, de tener ideales, independientemente de que nuestro entorno no favorezca a la consecución de nuestros sueños de forma inmediata.

REFERENCIAS.

Ander, E. (2001). El proceso de globalización en la cultura. Patrimonio cultural y turismo. *Cuadernos*. pp. 3-39.

Canal Yuval Noah Harari (17 de abril del 2019). *Mark Zuckerberg & Yuval Noah Harari in Conversation* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Boj9eD0Wug8>

Miah, A. (2018). Cuestiones éticas derivadas del mejoramiento humano. *Valores y ética para el siglo, vol. XXVI, núm. (4)*. Pp. 177-207.

Rios, V. (2021). *No es normal*. Grijalbo.

CAPÍTULO 16

CENTRAIS DE ABASTECIMENTO BRASILEIRAS

Data de submissão: 07/06/2023

Data de aceite: 03/08/2023

Larissa Oliveira Dionisio

Faculdades de Ciência e Tecnologia – UNESP, Campus de Presidente Prudente, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia Presidente Prudente – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/596151790028015>

Antonio Nivaldo Hespanhol

Faculdades de Ciência e Tecnologia – UNESP, Campus de Presidente Prudente, Docente em Geografia Presidente Prudente – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/6472166033420989>

dos seus produtos. Para o desenvolvimento do trabalho foram realizados: levantamento bibliográfico sobre a história das centrais de abastecimento e os circuitos espaciais de produção; a coleta de dados levantamento de dados estatísticos referentes à produção hortifrutigranjeira em documentos da Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB), além da própria Companhia de Entrepastos e Armazéns Gerais de São Paulo (CEAGESP).

PALAVRAS-CHAVE: CEASA; abastecimento; produção.

BRAZILIAN SUPPLY CENTERS

RESUMO: O objetivo do trabalho é contextualizar historicamente o advento das centrais de abastecimento do Brasil, bem como analisar sua dinâmica. As dificuldades na constituição dos preços e na distribuição dos produtos fizeram com que o Governo Federal criasse centrais de abastecimento, o que levou a ampliação da demanda por produtos hortifrutigranjeiros. Ainda que as centrais de abastecimento sejam vantajosas aos pequenos produtores, pois agilizam o escoamento da produção, também há grandes barreiras para a atuação direta dos produtores rurais na comercialização

ABSTRACT: The objective of this work is to historically contextualize the advent of supply centers in Brazil, as well as to analyze their dynamics. Difficulties in establishing prices and distributing manufactured products led the Federal Government to create a supply center, which led to an expansion in demand for horticultural products. Although the supply center is advantageous for small producers, as it speeds up the flow of production, there are also major barriers to the direct action of rural producers in the cross-cutting of their products. For the development of the work, the following

were carried out: a bibliographical survey on the history of the supply centers and the spatial circuits of production; data collection survey of statistical data referring to the production of fruit and vegetables in documents from the Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB), in addition to the Companhia de Entrepostos e Armazéns Gerais de São Paulo (CEAGESP).

KEYWORDS: CEASA; supply; production.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho foi apresentado e publicado em Anais da IV SEMINÁRIO NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA XVIII SEMANA DE GEOGRAFIA XIII ENCONTRO DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA, que ocorreu na Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Presidente Prudente, no ano de 2017.

No Brasil ocorreram crises no setor agroalimentar nos anos de 1918, 1937 e 1962, as quais levaram o Estado a adotar medidas para a sua reestruturação. A crise de 1962 somada a problemas na distribuição dos alimentos motivaram a instalação das centrais de abastecimento.

A ideia da criação dessas centrais surgiu com o Grupo Executivo de Modernização do Abastecimento (Gemab), criado em 1968. No relatório oriundo das atividades desse grupo, recomendava-se a criação e implantação de entrepostos de abastecimento nas capitais e nos principais núcleos urbanos do país (QUEIROZ, 2014, p. 34).

As dificuldades na constituição dos preços e na distribuição dos produtos fizeram com que o Governo Federal criasse centrais de abastecimento, o que levou a ampliação da demanda por produtos hortifrutigranjeiros. Santos (2000) ressalta que a agricultura precisou de técnica, informação e ciência, fazendo com que houvesse significativa elevação dos níveis de produtividade, pois as mudanças no capitalismo implicaram em modificações tanto nas formas de produzir quanto no perfil do mercado consumidor.

No decorrer dos anos sessenta do século passado, os governos militares incentivaram os mercados atacadistas, como salientam Belik e Cunha (2015). Tais incentivos visavam promover uma maior integração entre produtores rurais, varejistas e consumidores finais, com o intuito de facilitar o abastecimento das grandes cidades.

Por meio da Companhia Brasileira de Alimentos (COBAL) e do Sistema Nacional de Centrais de Abastecimento (SINAC) foram implantadas 21 Centrais de Abastecimento (CEASA) em diversas cidades do país.

As primeiras CEASAs foram criadas entre os anos de 1972 e 1974, como parte do I Plano de Desenvolvimento Nacional (I PND). Atualmente há 61 unidades da CEASA no país.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

Para o desenvolvimento da pesquisa foram realizados: levantamento bibliográfico sobre a história das centrais de abastecimento e os circuitos espaciais de produção; a coleta de dados e informações de fonte secundária referentes à produção de hortigrutigranjeiros na Região de Presidente Prudente; levantamento de dados estatísticos referentes à produção hortifrutigranjeira na Região de Presidente Prudente, em publicações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), bem como de dados e informações constantes em documentos da Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB), além da própria Companhia de Entrepósto e Armazéns Gerais de São Paulo (CEAGESP).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A implantação dos entrepostos dos CEASAs foi finalizada nos anos 1980. Segundo Conab (2017), foi na década de 1990 que as CEASAs passaram a ser geridas pelos estados e municípios. Apenas as centrais de abastecimento de Minas Gerais (CeasaMinas) e de São Paulo (CEAGESP) continuaram sob responsabilidade federal.

Atualmente há 73 entrepostos atacadistas no Brasil, como pode ser observado na Figura 1.

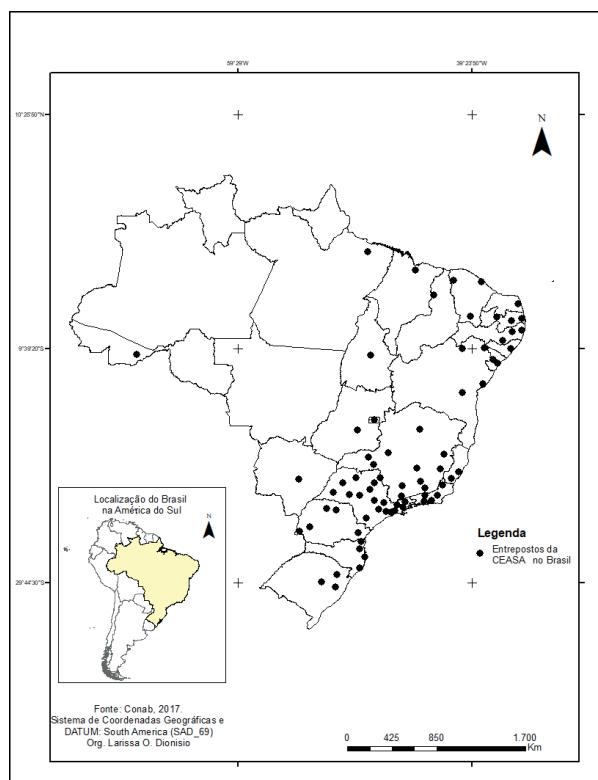


Figura 1 - Localização dos 73 entrepostos atacadistas no Brasil.

Fonte: CONAB (2017).

Carvalho e Pinheiro (2010) ressaltam que as centrais de abastecimentos foram baseadas em experiências europeias, especialmente francesas e espanholas. Queiroz (2014) considera que as centrais de abastecimento atuam como instituições compostas de um conjunto de intermediários, por se tratar de firmas atacadistas e de atravessadores hortifrutigranjeiros.

Cunha e Campos (2008, p. 2) salientam que as CEASAs brasileiras constituem

Uma rede descentralizada, com cerca de 40 unidades administrativas, 53 unidades comerciais principais e outras tantas de menor porte e é o principal responsável por parcela expressiva do abastecimento alimentar da população urbana brasileira.

A CEASA é

Responsável pela qualidade e, sobretudo pelo processo de formação de preços no mercado hortigranjeiro. Não há um único grande comprador que não utilize suas informações de mercado. É uma rede gerida publicamente, mas operada pela iniciativa privada com mais de 10 mil empresas diretas envolvidas. Trata-se do sistema de abastecimento representado pelas Ceasas brasileiras (CUNHA; CAMPO, 2008, p. 2).

Apesar da presença dos atravessadores ser muito forte, as centrais de abastecimento possibilitaram a maior integração de pequenos produtores rurais ao mercado, abrindo a possibilidade deles comercializarem os seus produtos diretamente, pois “a criação de um posto de comercialização direto para o produtor rural constitui em um benefício para o mesmo, uma vez que elimina a figura do atravessador no processo de comercialização” (GOMES; ANTONIALLI; COSTA, 2005, p. 3).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo dados da Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB), os agricultores que mais utilizam as CEASAS são, em sua maioria, de pequeno porte ou em sistema familiar, sendo os entrepostos uma importante plataforma logística de comercialização. Contudo, a atuação dos atravessadores ganhou importância ao longo do tempo, pois, no passado, a figura do intermediário estava ligada apenas à exportação. Atualmente, o seu papel é o de fornecer e transportar alimentos.

A impossibilidade de o produtor vender diretamente os seus produtos ao consumidor decorre das dificuldades econômicas e logísticas. As centrais de abastecimento são vantajosas aos pequenos produtores, pois agilizam o escoamento da produção, mas há grandes barreiras para a atuação direta dos produtores rurais na comercialização dos seus produtos, em decorrência da pequena escala, da falta de padronização e da sazonalidade da produção, dentre outras limitações.

REFERÊNCIAS

- BELIK, W.; CUNHA, A. R. A. A. Abastecimento no Brasil: o desafio de alimentar cidades e promover o desenvolvimento rural. In: GRISA, C.; SCHNEIDER, S. (Org.). **Políticas públicas no desenvolvimento do Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2015, p. 217-235.
- CONAB Companhia Nacional de Abastecimento. Disponível em: <http://www.conab.gov.br/conteudos.php?a=1209&t=1> Acessado em: 13 de Abr. de 2016.
- CARVALHO, M. V. G. S. A.; PINHEIRO, A. M. G. S. A logística do abastecimento na RMB: o caso CEASA. In: TOBIAS, M. S. G.; NETO, B. C.. (Org.). **Grande Belém: faces e desafios de uma metrópole insular**. 1^a ed. Belém: Ponto Press Ltda., 2010, v. 01, p. 25-48.
- CUNHA, A. R. A A.; CAMPOS, J. B. Sistema CEASA: uma rede complexa e assimétrica de logística. In: **Seminário sobre a Economia Mineira**. 13, 2008, Belo Horizonte, *Anais...*, Belo Horizonte, p. 1-19.
- GOMES, M. E. S.; ANTONIALLI, L. M.; COSTA, C. C. Caracterização dos produtores rurais de Minas Gerais ofertantes da CEASA. In: **Congresso da Sober**, 43., 2005, Ribeirão Preto. *Anais...* Ribeirão Preto: SOBER, 2005.
- QUEIROZ, T. A. N. **A CEASA-RN e os circuitos da economia urbana**: a circulação de hortifrutigranjeiros em Natal-RN, 2014, 148 f. Dissertação (Mestre em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2014, 137 p.
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6^a ed. Rio de Janeiro: Record, 2000, 174 p

FILIAÇÕES ETNICO-POLITICAS NO CONGO-KINSASHA (1960) E RELAÇÕES COM OS EUA

Data de submissão: 09/06/2023

Data de aceite: 03/08/2023

Jenito Abreu João Faustino

Mestrando em ciências econômicas na Universidade Federal da Bahia, UFBA, Graduado em Relações Internacionais e Humanidades pela universidade da integração internacional da lusofonia afro-brasileira UNILAB.

Cidade de Salvador, Bahia , Brasil
<https://lattes.cnpq.br/0700976658414984>

RESUMO : Este texto trata do olhar dos Estados Unidos sobre a formação do estado do Congo – República Democrática do Congo no período de 1960 e 1961 (crise do Congo), a partir dos principais movimentos pela independência, a MNC (Movimento Nacional Congolês) e a ABAKO (Aliance des baconde). A presença dos Estados Unidos neste país intensificou as manifestações culturais e étnicas e qualificou a formação do Estado, a partir dessas categorias e sua proximidade com a ideologia colonial e a cultura hegemônica ocidental. Em 1960 os Estados Unidos percebem que os partidos se direcionavam para a autodeterminação étnicas. Portanto, sem amadurecimento da estrutura política partidária nos moldes iluministas. A ABAKO representava os Bakongo, tinha sua sede em Kinshasa –

antiga Leopoldville, onde eram maioria. E o MNC era visto pela própria Organização da União Africana como aquele que tinha uma “personalidade africana”, por seu vínculo com o pan-africanismo de Nkrumah. A categoria étnica será elemento fundamental nas alianças partidárias, tanto na RDC, como nos países vizinhos, e também será utilizada como forma convencimento a filiações. A politização dessa realidade estava permeada de buscas pela garantia de apoio monetário e o intercâmbio diplomático fosse no primeiro 1º mundo, fosse no 2º. O esforço aparente dos EUA seria relevar um movimento estadista ou nas palavras deles adequada a “ideologia ocidental”. Na verdade, um processo de amadurecimento ideológico seria o grande concorrente às vésperas das primeiras eleições, que colocava um ou outro líder político em maior vantagem nessa relação diplomática. Essa abordagem apresenta a relevância cultural étnica despertado nas relações diplomática dos estados unidos com a RDC.

PALAVRAS-CHAVE: EUA. Bakongo. Política. República Democrática do Congo.

ETHNIC AND POLITICAL AFFILIATIONS IN CONGO-KINSHASA (1960) AND RELATIONS WITH THE USA

ABSTRACT: This text deals with the view of the United States on the formation of the state of Congo - Democratic Republic of Congo in the period of 1960 and 1961 (Congo crisis), from the main movements for independence, the MNC (Congolian National Movement) and the ABAKO (Aliance des baongo). The presence of the United States in this country intensified cultural and ethnic manifestations and qualified the formation of the State, based on these categories and its proximity to colonial ideology and Western hegemonic culture. In the 1960s the United States realized that parties were moving towards ethnic self-determination. Therefore, without maturation of the political party structure along the lines of the Enlightenment. ABAKO represented the Bakongo, had its headquarters in Kinshasa – former Leopoldville, where they were the majority. And the MNC was seen by the Organization of the African Union itself as having an “African personality”, due to its link with Nkrumah’s pan-Africanism. The ethnic category will be a fundamental element in party alliances, both in the DRC and in neighboring countries, and will also be used as a form of convention of affiliations. The politicization of this reality was permeated with searches for the guarantee of electrical support and diplomatic exchange whether in the first 1st world or in the 2nd. The US's apparent effort would be to lead a statist movement or in their appropriate words “Western ideology”. In fact, a process of ideological maturation would be the great competitor on the eve of the first elections, which placed one or another political leader at a greater advantage in this diplomatic relationship. This approach presents the strong tribal culture awakened in the United States' diplomatic relations with the DRC.

KEYWORDS: USA. Bakongo. Policy. Democratic Republic of Congo.

INTRODUÇÃO

O presente artigo vem contribuir para os estudos africanos na África central (Angola e República Democrática do Congo) com foco nas questões étnicas-culturais. As questões étnico-culturais são relevantes para a interpretação das formas de filiação partidária, diante da tensão política na década de 60, que cria de certa forma o ambiente político local e regional para disputas da Guerra Fria. As filiações partidárias, vinculadas a questões étnicas e culturais naquele momento na RDC é pensado a partir dos sentidos e significados do antigo o reino do Kongo; nesse caso, especificamente, a partir da visão dos EUA.

Esse artigo faz parte do projeto de pesquisa sobre “Usos e Sentidos do Kongo nos discursos nacionalistas da RDC e Angola”, coordenado pela Profa. Dra. Larissa Oliveira e Gabarra, que iniciou em janeiro de 2017, financiado pela Funcap. O objetivo do referido projeto é analisar os sentidos e significados sociais, culturais e políticos que permeiam um conjunto de produção semântica relacionada com as independências de Angola e RDC, tais como literatura, etnografia, história e documentação diplomática. Esse projeto está inserido nos estudos africanos do Grupo de Pesquisa “África Contemporânea”. Nesse âmbito, esse artigo é um braço do projeto coletivo e busca especificamente contribuir com a análise da situação política da RDC, desde a formação dos movimentos de libertação ABAKO

e a MNC, e sua relação diplomática com os Estados Unidos por meio da documentação disponível no *Office of the Historian*, site do Departamento dos Estados dos EUA que trabalha junto a outros departamentos de história do governo federal para pensar as suas políticas externas. O departamento salvaguarda e disponibiliza documentos oficiais sobre relações exteriores do país nos períodos de 1861 a 1988.

Esse escritório foi criado em 1789. Segundo o *Office of the Historian*, após a primeira e a segunda guerra mundial, o escritório se expande em responsabilidades globais, concernente ao terrorismo, à economia global e à segurança na presença americana no exterior. Prioritariamente, os Estados africanos recém independentes na década de 1960, caracterizaram-se como um grande foco do EUA por causa da disseminação ideológica capitalista, pauta do país em oposição ao eixo socialista.

BREVE CONSIDERAÇÃO TEÓRICAS SOBRE OS ESTUDOS AFRICANOS

O estudos da política africana apresentam uma diferença importante a nível dos paradigmas, muitas vezes se apresenta como conflitos da comunidade científica (Khun, 1960), da qual, alguns apontam problemas epistemológicos, uma vez que a evolução ontológica dos acontecimentos são díspares a todo o resto, de fato, os autores sugerem que os impactos da sociedade colonial na política em África têm sido reduzido a medida obsoleta.

Segundo o professor Carlos Lopes (2018), aponta pelo menos três paradigmas africanos de estudos políticos; primeiramente, temos o *paradigma das identidades sociais* - que ocupa o olhar teórico deste trabalho, sobre o qual os autores como, Onigu Otite (1990), Eghosa Osaghae (2001), Mahmood Mamdani (1996), and Archie Mafeje (1971, 1991), Peter Ekeh (2001) ocupam-se em estudar as identidades sociais locais, procuram questionar como as sociedades coloniais moldaram a política no continente, (Osaghae 2003: 3), segundo Peter Ekeh, “é para a experiência colonial que qualquer conceituação válida da natureza única da política africana deve olhar” (Ekeh 1975: 93), está abordagem é essencial para a nossa análise ao objeto desse trabalho, uma vez que permite investigar a dinâmica das sociedades em suas diversidade, voltaremos a este ponto.

O segundo paradigma consiste no advento da abordagem da economia política notadamente do marxistas (*marxismo africano*) que surgiram ao longo dos anos 60 e 70, os quais questionam como as forças imperialistas da acumulação do capital e produção nos centros capitalistas estariam a conduzirem eventuais sistemas e regimes políticos em África, destacam-se aqui Samir Amin (1976, 1978), Walter Rodney (1972), Claude Ake (1981), Bade Onimode (1988), Nzongola-Ntalaja (1987), Peter Anyang' Nyong'o (1989), and Dani Nabudere (1978).

Por último o paradigma dos movimentos sociais, os quais colocados a parte dos sujeitos de direitos internacionais (Kwakwa, 1988), ganham preponderância em África, a

começar com o movimentos de libertação para as independências, e os atuais movimentos de-coloniais. Estes três paradigmas irão contra o ditame convencional da abordagem neo-patrimonialista, que segundo os quais simplifica os acontecimentos africanos em mera insuficiência das “elites” africanas de lidar com a máquina pública, envolvimento com vícios da corrupção ao clientelismo e oapelo ao paternalismo internacional.

SOBRE O PARADIGMA DA IDENTIDADE SOCIAIS

A teoria da mudança na identidade social, conforme apresenta por este paradigma sustenta que o colonialismo ao engendrar-se na sociedade, promove a existência e permanência de dois públicos – sem precedente na experiência política moderna,cada qual, com instituições e valores distintos, de fato, esta polarização justifica a manutenção e a natureza em si, do colonialismo, nestes termos, numa aparente mudança social, pode apenas ocorrer, *Ceteris Paribus*, uma *transformação para melhor se preservar*,aliás é a transição desse tipo, que vemos na proposta dos Estados Unidos ao tomar o lugar do antigo congo belga na sua influência política, embora garantindo os povos e étnicas locais uma transição possível, da esfera privada (filiações étnicas) para a esfera pública da política, os autores como Peter Ekeh, Mahmood Mandani, apontam quea diferença moral entre as duas esferas, numa sociedade colonial e pós colonial, se mantém como necessária, esta divisão quase maniqueísta é realizada a partir da ascenção do estado nação no final do século XIX, não pela força necessariamente, mas pela persuasão ideológica, o qual, enquanto tal, o nacionalismo imperial e colonial será a maior ideologia do estado moderno (West, 1999).

Peter Ekeh (1975) identifica que os dois públicos são resultados da *ideologia de legitimação colonial* que surge na era dos impérios entre 1885 a 1914, na medida em quesurge uma grande classe média na Europa que vai se afirmar mais ideologicamente do que pela força no que concerne a colonização, o que significa não apenas maior expansão territorial mas maior afirmação ideológica na eminência do estado nação, como todas as presumíveis ideologias,estes novos mecanismos, ou como chama Ekeh, as ideologias de legitimação colonial,estarão a serviço das burguesias, tais mecanismos serão; as missões cristãs que irão levar o esforço do apagamento dos valores e crenças locais, também irão desenvolver os conflitos inter-étnicos e até intra-étnicos como investigou (Ajayi e Smith , 1956), a nível da administração local o custo e a formação educacional (com viés ocidental) para administração das colônias provinha dos países colonizadores, a demais a distinção entre nativo e ocidentalizado era uma necessidade do sistema colonial. (Ekeh, 1956), portanto a nova ideologia colonial propunha *definir e governar* (Mandani, 2012), para tal toda existência de organização social contrária ou anterior deveria ser evitada, a ideologia deveria fazer ênfase aos valores, monumentos e representações da “civilização”.

Estes mecanismo formaram duas sociedades em conflitos em uma sociedade

apenas, a burguesia africana, aparece como uma continuação da burguesia europeia, mas com algumas diferenças, no seu turno, seu poder não implica em si alguma autoridade, a despeito do neo-patrimonialismo, a noção de “elite” não lhe é conferida, uma vez que não goza de autonomia necessária de fato, a duplicidade da sociedade em duas esferas, chamadas por Ekeh de a primeira primordial, e segundo a sociedade civil, corresponde com a abordagem crítica de Mahmood Mandani (2012) sobre a sociedade de contrato e sociedade de costume, termos definidos por Henry Maine em sua antropologia jurídica. No Congo, como veremos, esta análise se faz mais do que necessária, considerando que não só a experiência do iniciada pela fundação do congo belga em 1908, mas apuração ideológica que a região é submetida pelos Estados Unidos no pré independência segue uma linha similar a despeito de algumas diferenças importantes.

FILIAÇÕES PARTIDARIAS EM MEIO A GUERRA FRIA: A VISÃO DOS EUA

Os EUA reconheceram a independência do Congo em 30 de Junho de 1960, o período posterior foi de apuração da ideologia americana no Congo. O antigo Congo Belga havia posições diversas referendadas por 250 partidos políticos em 1960 com base em uma politização oriunda de agrupamentos étnicos e culturais. A documentação do Office of the Historian não poupa palavras para apresentar a crise do Congo a partir dos crivos étnicos como disputas internas. Nesse sentido, Thomaz Kanza, um dos fundadores da Alliance Bakongo – ABAKO, primeiro partido político da RDC, prefere não utilizar o termo crise do Congo, por se tratar de uma denominação externa dada para discriminar a situação política daqueles anos. Ele prefere substituir esse pseudônimo “crise do Congo” por Guerra Fria (KANZA, 2004, p. 17).

Os EUA não tinham o Congo como foco apenas na sua independência. O Congo foi propriedade da Bélgica durante o período de 1885-1960, dada a primeira expedição de Henry Stanley 1874, para garantir o espaço geográfico do Congo a pedido do rei Leopoldo II que criou o comitê de estudos do auto Congo . Para esse projeto Stanley iria prover a independência dos habitantes constituindo um Estado novo sob tutela econômica do comitê, para a delimitação regional do território a Bélgica teve o apoio dos Estados Unidos que instigou atrás do comitê executivo da Instituto Americano de Arquitetura – AIA – e o apoio do senado em 1884 (BRUNSCHWIG, 1971, p. 34).

Porém no âmbito internacional a África central tornou-se aglomeração de interesses das potências, que procuravam por sob sua “proteção” a desembocadura do rio Congo. Portugal, como o mais antigo influente na zona, se dizia aliado ao Reino do Kongo e reivindicava a área para ele. Nesse campo de batalha, a missão católica dos Franceses era intensa, os protestos dos Belgas aliados ao Estados Unidos também, o que levou a organização da Conferência de Berlim (1884-1985), que tinha como objetivo o reajuste das disputas europeias para estabelecer os territórios africanos a serem explorados. Ao fim da

Conferência se estabelece livre trânsito e comércio na bacia do Congo; no entanto, o rei Leopoldo II acabada ocupando o lado direto do rio. Segundo Adam Hoschild, “O testamento de Leopoldo tratava o Congo tão somente como mais uma grande propriedade imobiliária sua, totalmente despovoada e à disposição dos caprichos do dono.” (Nascimento, data, 2015, p. 1 apud. Hoschild, 1999, p. 242). Portugal se concentra em Luanda e Cabinda, por meio do trabalho forçado e dos contratos; nessas mesmas sub condições, conheceu-se um fluxo entre os Bakongos, que saiam do norte de Angola e do Congo Belga para Cabinda.

Os eventos entre o período da conferência de Berlim a Primeira guerra mundial, denominado como a *era dos impérios* (Hobsbawm, 1987) formaram-se burguesias na Europa, com milhares de indivíduos a atingir a classe média, foi também fecundo a consolidação do estado-nacionais que por si considia com a expansão de maior territórios coloniais e ainda mais importante, a expansão das *ideologias imperiais* em consentâneo com as *ideologias coloniais*, isto significou maior integração de nativos em administrações coloniais, permissão de aberturas de grêmios, associações, jornais e pequenos empreendimentos, assim como maior missões cristãs, os motivos e objetivos coloniais destes eventos, serviam para legitimar a ideologia colonial, (Ekeh, 1989) de igual modo, o período da Segunda Guerra Mundial (na qual participaram 600 congolenses), e a guerra Fria alteraram substancialmente a condição colonial no então Congo Belga. No plano interno algumas mudanças significativas na inclusão política dos nativos, só ocorreram a partir de 1956 com a abertura da primeira universidade em Léopoldville, a liberdade de criação de sindicatos em 1958, que abriram espaços formais para discussão política. A rigidez com que não houve educação para além da alfabetização para os nativos, e a impossibilidade de criação de associações de todo tipo, criou um Congo Belga deficiente de espaço laico para o debate. As associações étnicas de ajuda mútua durante toda a colonização foram os únicos espaços de socialização; os seminários de várias ordens, principalmente dos Jesuíticas, dominicanos e Sheuct eram os únicos caminhos para quem quisesse continuar os estudos do Liceu. Nesse contexto, a ABAKO foi em 1956 a pioneira em ter registro para funcionar sendo uma associação cultural e não étnica, ainda assim só pode se tornar partido político em 1958. O manifesto da Conscience Africaine alavancou a luta para a independência, surgiram inúmeros grupos religiosos, partidos políticos e associações, dos quais 60% eram africanos Bakongos (COVINGTON-WARD, 2011, p. 3). Nesse momento a ABAKO foi o principal representante político.

Com a liberdade de criação de partidos políticos, no âmbito interno da ainda colônia alguns outros líderes começaram a disputar poder na atual Kinshasa e em cidades importantes como Lubumbashi na província de Katanga, buscando suporte de grupos étnicos. No âmbito regional, se destaca a política nacionalista do Movimento Nacional Congolês – MNC, como inspiração no pan-africanismo. O MNC ganhou apoio na fronteira do Norte de Angola, por meio da Frente Nacional de Libertação de Angola – FNLA, também influenciada pelas ideias pan-africanistas. A aliança entre MNC e FNLA serviu como

estratégia para conseguir filiações dos Bakongos do Norte de Angola para a MNC na RDC, já que a ABAKO tinha um potencial, via língua e cultura de aglomerar os Bakongo fossem do próprio Congo e mesmo de Angola. O discurso da ABAKO tinha uma proposta regional e étnica que pretendia alcançar o bem estar dos povos Bakongos. Tal regionalismo não era característico apenas da ABAKO, mas também da CONAKAT, este último porém, de cunho separatista.

A CONAKAT pretendia a independência do estado da Katanga, para tal tinha o apoio militar da Bélgica com 600 militares belgas, reafirmando abertamente a continuidade da colonização. Moïse Tshombe, líder da CONAKAT, descendente de Mwata Yamvo, fundador do Reino Lunda no século XVI, carregava consigo dois crivos de legitimidade política, fundador do partido e herdeiro de um reino. A província de Katanga é rica em recursos minerais e por isso era muito importante nas relações diplomáticas da RDC. O partido aderia ainda a ideologia inter-racial para dar conta da relação com os Belgas que continuavam no poder da província. Os Katangueses expulsaram o povo do Kasai que tinham imigrada do norte da província vizinha, Província de Kasai oriental para trabalhar nas minas. As tensões étnicas no Katanga não se restringiam aos Lunda e Kasai, mas também entre Lubas e Lundas. Com apoio Belga, os Lundas foram favorecidos e se mantiveram com o discurso separatista. (Kanza, 1988)

Outro partido importante, um dos poucos que não carregou em seu nome alguma referência étnica foi o Parti Solidaire Africaine – PSA – de Antoine Gizenga que se uniu aos dois movimentos da ABAKO e da MNC na véspera das eleições de 1959. O próprio MNC vai se dividir depois e constituir o MNC de Lumumba e o MNC de Kalonji. Ainda tinham muitos outros pequenos partidos que representavam suas etnias ou regiões, o do Kivu, os dos Bangalas, o dos Mongos. Mas os três principais partidos se dividiram em MNC centralista, a ABAKO federalista e a CONAKAT separatista. Diante dessa natureza ideológica, os outros partidos menores foram se alinhando as perspectivas centralistas ou federalista e menos ao separatismo da CONAKAT.

No panorama externo, a presença dos Estados Unidos é importante de ser vista a partir dessas tensões políticas do país, da dinâmica do próprio continente, mas também dentro do contexto da Guerra Fria.

Em 1958, realizou-se a Conferência de Acra na ex Costa do Ouro, atual e a partir de então Gana, que teve a participação de Estados africanos independentes: Etiópia, Libéria, Líbia, Marrocos, Sudão, República Árabe Unida, Tunísia; tiveram também presentes representantes da Frente Nacional da Argélia, e Patrice Emerick Lumumba pela MNC, e Hoden Roberto pela FNLA. Essa Conferência foi referência do e para movimento pan-africano em solo africano. Discutiu entre outras coisas as independências africanas em meio a Guerra Fria e a possibilidade do não alinhamento. A partir de 1958, é possível apreciar um envoltório internacional sobre o Congo Belga, países ocidentais, como os orientais procuravam contatos dentre os partidos políticos sem filiações étnicas, com ideais

mais próximos da ideologia do Estado Nação, no entanto não puderam evitar os partidos com seus discursos étnicos. É a partir desse momento de apuração ideológica que os Estados Unidos levam a cabo seus objetivos de direcionar o Congo para o capitalismo. (Office of historian, 1956)

O único consenso entre os partidos políticos era a independência, em 1959 uma comitiva de 10 membros dos partidos MNC, ABAKO e PSA foram convidados a Bruxelas. Nessa ocasião foi tirada a data do acordo da *Table Round* para janeiro do ano seguinte. Segundo Cleophas Kamitatus, os belgas esperavam uma divisão na comitiva por serem partidos diferentes e pelas filiações étnicas, mas aconteceu que os congoleses estavam unidos em prol a independência, tanto que se solicitou a liberdade de Lumumba que estava preso (KAMITATU, 2004, p. 26). Segundo posição dos EUA sobre o evento, elaborada pela Cia, os objetivos seriam levar a eleição de um governo orientado ao ocidente, identificar, isolar e finalmente excluir grupos marxistas, verificou-se que os líderes utilizavam-se dos seguidores tribais, mas dada a fragmentação extraordinária que havia no Congo, o financiamento seria o primeiro passo para uma aliança com o ocidente.

Neste sentido o apoio seria concedido a maioria dos partidos, porém de forma limitada para alguns, como a MNC considerados pro-comunistas pelos contatos com a Guiné-Conacri e Gana e pelo compromisso pan-africano. Thomas Kanza, embaixador na ONU e ex-membro do governo de Lumumba lembra da dificuldade que os partidos tinham para suas campanhas, com exceção de Kamitatu que recorreu a Russia e Gizenga que recorreu a Gana, Guiné-Conacri e leste europeu, o restante dos partidos receberam apoio da Bélgica e dos Estados Unidos (KANZA, 2004, p. 56).

Do ponto de vista do Congo as filiações diversas fizeram mais sentido nas alianças durante a luta contra a Bélgica. Depois da independência essa luta passou a ser contra o comunismo, o que levou o Congo em direção da chamada crise do Congo, que durou pelo menos o ano de 1960 e 1961. O Caminho até a independência de 1960 e a chamada crise [política] do Congo teve antecedentes, a partir de alguns contatos externos ocidentais, relevantes para apurar as associações da política externa do recém estado independente. Em primeiro lugar entender a importância da posição geoestratégica do Congo, tanto para os EUA, quanto para outros países do continente, que esperaram por apoio a suas independências (o Congo foi palco estratégico tanto para o MPLA, como para a FNLA), como para a exploração de recursos minerais.

Segundo o Office of the historian um plano de ação no Congo seria o caminho para se estabelecer na África subsaariana. Durante a administração do Presidente Eisenhower, as filiações partidárias aos grupos étnicos não eram foco da política para o Congo, o objetivo era selecionar os grupos e identificar líderes particulares com vocação para o ocidente (1960). Segundo Lawrence Devlin, (2004) chefe da estação da CIA no Congo em 1960, os Estados Unidos atuariam sob a unificação do Congo, numa visita de Kasavubu ao consulado dos EUA em Leopoldville no sábado, 20 de junho de 1959. Os EUA chegaram a

pensar na proposta federalista de Kasavubu de instituir um possível estado no Baixo Congo, face a demora da Bélgica em conceder a independência ao Congo somente para daquele momento mais 4 anos ou ainda mais 30 anos. No Congo houveram inúmeras prisões de líderes nacionalistas, ao mesmo tempo que organizações étnicas se posicionaram a favor da luta para a independência fundando partidos. Enquanto isso a Bélgica e os Estados Unidos negociavam as condições para a independência do Congo.

Na véspera da independência os partidos se definiam em federalistas ou unitaristas, tribalistas ou nacionalistas. A partir da geopolítica de recursos naturais, a tendência concentrar esforços em Katanga que despertava interesse dos Belgas e EUA. Esses não viam a mesma riqueza na questão do Baixo-Congo. A autonomia do Baixo Congo, para o qual a França tinha interesses via contatos com a ABAKO não causava euforia internacional. Nas palavras de Thomaz Kanza:

"Os belgas conheciam e os americanos também sabiam que o Baixo Congo não era tão rico quanto Katanga no que diz respeito aos minerais, especialmente [como resultado de] sua presença na barragem de Inga Dam" (KANZA, 2004, p. 30).

Para Kanza, a crise de 1960 vai se dar pelo fato de que os políticos congolenses não tinham muito conhecimento sobre as posições possíveis de ser tomada dentro do contexto da Guerra Fria. Os nacionalistas e os grupos políticos do Congo, recém independente, eram na sua maioria jovens, com um país novo a ser construído, sem recursos humanos qualificados para a administração, com apenas 30 graduados, inexperiência também militar e na geopolítica internacional.

Após a independência do Congo, o país se encere num internacionalismo realista onde o Estado é o principal ator da sociedade internacional, onde o Estado deve ser nutrido de segurança e soberania. Dessa forma, para o Congo Belga foi necessário que o EUA lesse as organizações étnicas como uma estratégia geopolítica. É possível fazer um paralelo com a maneira como o rei Leopold II protegeu de outras potências internacionais a área que pretendia que fosse da Bélgica no período da conquista. Se verifica seu discurso:

"O Rei, como particular, deseja somente possuir propriedades na África. A Bélgica não quer nem colônias, nem territórios. Cumpre, portanto, que Stanley compre ou obtenha territórios, atraia para lá habitantes e proclame a independência dessas aglomerações sob a descrição do bom consentimento do comitê" (BRUNSCHWING, 1971, p. 31 apud. ROEYKENS, 1954, p. 397).

Esse discurso em que o rei da Bélgica se protege e protege suas intenções com o território congolês da pressão internacional é próximo ao discurso construído pelos Estados Unidos no período pré-independência para dar conta das demandas étnicas que começam a ter ascensão política no Congo e da pressão de outros países como Bélgica e Rússia.

Apesar do medo dos EUA, do contato dos congoleses com a URSS, os únicos contatos com o grupos orientais no Congo eram feitos por meio dos consulados da

Checoslováquia e Iugoslávia. Segundo Jean Omasombo (2004, p. 43) até 1959, 60% dos partidos eram pagos pelo serviço secreto Belga, que já funcionavam a par dos Estados Unidos.

O diferencial da ação dos EUA sobre o Congo após a independência, com Kennedy, foi a concorrência com o bloco comunista. Um interessante estudo apontará repensar de como os Estados Unidos poderiam lidar com os grupos étnicos e suas filiações partidárias para construir um Estado de bases ocidentais. O governo ditatorial de Mobutu e antes o de Adoula, pós crise do Congo, foi resultado do ocidente, que se representa unitariamente todos os grupos e filiações, a despeito da dinâmica própria das filiações do Congo, fossem cultural, políticas ou étnicas. Nesses governos se verifica a disseminação ideológica norte-americana, permeada em apoios à política e à segurança militar, que entre 1960-1968 totalizou um orçamento 11,702,000 USD .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença dos Estados Unidos na África negra, a partir do Congo Belga intensificou a atividade política no país. A construção de um Estado com divisões étnicas definidas passou a ser foco, a partir de 1958, da esfera internacional. A acirrada Guerra Fria foi um dos motivos que levou a crise política do Congo em 1960. No período da independência, os Estados Unidos operavam conjuntamente com Bélgica, para acalmar as tensões políticas e aspirações étnicas culturais; e, consequentemente, extrair aliados com disposições ocidentais. Se a Conferência de Berlin evidencia a geoestratégica das potências na África central, a instalação da OTAN e o pacto de Varsóvia (1955), levou, consequentemente, a construção do estado Congolês a partir de crivos ideológicos capitalista, dos quais não conseguiram escapar, o que desorientou os princípios longínquos de lutas, afirmações culturais, usos e sentidos ininterruptos das raízes africanas. Futuros trabalhos irão desenvolver informações de como tais variações estão atualmente com a volta constantes de conflitos locais mais belicosos, assim como a construção do estado da República Democrática do Congo, pós que como todo estado está em construção constante, mas em todo caso assim se sucede para cumprir as promessas iniciais donascimento do dito estado, por isso é esse trabalho será referência para estudos vindouros para a política em na RDC e região da África central.

REFERÊNCIAS

OFFICE OF THE HISTORIAN, Foreign relations of the United States, Eisenhower administration, África volume XIV, Congo 1958-1960.

KANZA, Thomas; KAMITATU Cleophas; OMASOMBO, Jean. The Woodrow Wilson International Center for Scholars, Setembro, 2004.

COVINGTON-WARD, Yolanda. Joseph Kasa-Vubu, ABAKO, and Performances of Kongo Nationalism in the Independence of Congo. *Journal of Black Studies* published online 3 October 2011.

NASCIMENTO, Evelyn da Rosa. O manifesto da ABAKO e o movimento de independência no Congo (RDC), 1956-1960. XXVIII Simpósio nacional de história, Florianópolis, 31 de julho de 2015.

BRUNSCHWIG, Henri. *A Partilha da África Negra*. Paris: Flammarion, 1971.

FIGUEIREDO, Fabio Baqueiro. Comunistas e pró-ocidentais: algumas observações sobre o Departamento de Estado Norte-American e os Movimentos Nacionalistas Angolanos, 1960-1961, Afro-Ásia, 38 (2008).

CASTRO, Thales. *Teoria das Relações Internacionais*. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012.

SILVA, Igor Castellano da. Guerra e construção de Estado na República democrática do Congo: A definição militar do conflito como pré-condição para a paz. Dissertação defendida no programa de pós-graduação em ciências políticas, Universidade federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, março de 2011

EZEQUIEL MARTINS FERREIRA: É doutorando em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás. Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2011), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (2016) e graduação em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Goiás (2019). Especializou-se em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (2012), História e narrativas Audiovisuais pela Universidade Federal de Goiás (2016), Psicopedagogia e Educação Especial, Arteterapia, Psicanálise pela Faculdade de Tecnologia e Ciências de Alto Paranaíba (2020). Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2015). Atualmente é pesquisador da Universidade Federal de Goiás, professor na Universidade Estadual de Goiás e psicólogo clínico - ênfase na Clínica Psicanalítica. Pesquisa nas áreas de psicologia, educação e teatro e nas interfaces fronteiriças entre essas áreas. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicanálise, atuando principalmente nos seguintes temas: inconsciente, arte, teatro, arteterapia e desenvolvimento humano.

A

- Abastecimento 172, 190, 191, 192, 193, 194
Abordagem qualitativa/quantitativa 179
Adolescentes 114, 119, 121, 122, 125, 129, 130, 131, 132, 134, 152, 154, 158, 160, 161, 162
Antonieta de Barros 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151
(Auto)Biografia 82, 83, 207

B

- Bakongo 195, 196, 199, 201

C

- CEASA 190, 191, 193, 194
Ciudadanía universal 185, 186, 187, 188
Conceição Carvalho 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95
Conhecimento 1, 26, 28, 53, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 80, 93, 98, 99, 103, 107, 113, 114, 117, 124, 126, 128, 132, 142, 145, 146, 149, 150, 153, 156, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 177, 179, 180, 203
Conscientização 116, 132, 133, 139, 165, 166, 172, 173
Cosmogonia 9, 12
Cultura 10, 17, 27, 32, 48, 87, 121, 123, 131, 133, 149, 162, 177, 179, 180, 182, 183, 186, 189, 195, 201, 206

D

- Desarrollo humano 185, 186, 189
Desigualdad 185
Deusas 12, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 34
Dia do professor 138, 139, 140, 147, 148, 149, 150, 151
Direitos humanos 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 129, 131, 132, 133, 135
Discente 82, 83
Docente 2, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 93, 94, 95, 138, 139, 141, 142, 144, 150, 151, 190

E

- Educação 1, 8, 71, 72, 82, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 95, 100, 102, 107, 110, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147

- 149, 150, 151, 153, 155, 156, 157, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 167, 169, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 200, 206
- Educação básica 127, 128, 129, 135, 139, 157, 163, 172, 176
- Educação sexual 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137
- Ensino médio 79, 122, 127, 133, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 161, 162, 163, 164, 166, 171, 172, 173, 174, 177
- Epistemologia 70
- EUA 195, 196, 197, 199, 202, 203, 204
- Exames seletivos 152, 153, 158, 160
- F**
- Fraternidad 185, 189
- G**
- Graal 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 31, 32, 33
- I**
- Imagen 11, 14, 15, 16, 17, 18, 56, 58, 59, 61, 62, 65, 67, 69, 71
- Imaginário coletivo 1, 6
- Infância 24, 96, 99, 100, 101, 110, 114, 115, 118, 142, 145
- L**
- Lei N° 145 138, 139
- M**
- Meio ambiente 49, 127, 129, 131, 137, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 177, 178
- Memórias 5, 6, 82, 83, 86, 91, 94
- Mensagem cristã 36, 38
- Ministério do sofrimento 35, 36, 44, 50, 52
- Mistérios 11, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 29, 32, 34
- Mulheres 10, 14, 15, 16, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 31, 32, 33, 34, 41, 44, 51, 53, 83, 84, 85, 95, 119, 120, 122, 125, 129, 134, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 150
- Música 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 114
- Música como performance 55, 56, 58, 68
- N**
- Narrativa cinematográfica 56

P

- 1Pedro 36, 207
Pesquisa psicanalítica 1
Pesquisa social 115, 179, 182, 183
Política 5, 32, 86, 119, 121, 134, 136, 139, 140, 144, 146, 147, 149, 150, 151, 153, 163, 179, 180, 183, 187, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204
Pragmatismo 70, 71, 72, 78, 79, 80
Prática 10, 13, 60, 70, 71, 72, 74, 75, 79, 85, 93, 103, 114, 130, 133, 136, 150, 156, 163, 168
Produção 2, 5, 6, 7, 9, 56, 92, 114, 168, 169, 180, 190, 192, 193, 196, 197

R

- Reciclagem 165, 166, 167, 168, 169, 170
Relação de amizade 96, 98
República Democrática do Congo 195, 196, 204
Resíduos sólidos 165, 168, 169, 172

S

- Saga 21, 22, 23, 24
Sagrado feminino 9, 13, 21, 23, 24, 25, 32, 33
Saúde 97, 103, 104, 111, 112, 117, 118, 119, 121, 122, 127, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 137, 149, 152, 165, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178
Sentimentos 17, 99, 107, 108, 110, 117, 118, 119, 152, 153, 154, 158, 159, 160, 161, 162, 164
Sexualidade 12, 17, 20, 26, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 136, 137
Sonhos 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8

T

- TDAH 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 107, 109, 110, 112, 113, 115

W

- Wicca 9, 10, 12, 17, 18, 19, 20, 34

CIÊNCIAS HUMANAS:

Perspectivas teóricas e fundamentos 2

- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉ contato@atenaeditora.com.br
- 📷 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
- 👤 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

CIÊNCIAS HUMANAS:

Perspectivas teóricas e fundamentos 2

- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉ contato@atenaeditora.com.br
- 👤 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
- 👤 www.facebook.com/atenaeditora.com.br