

Rosana Maria dos Santos  
(Organizadora)

# Ciências humanas em perspectiva:

reflexões sobre cultura,  
sociedade e comportamento

4

Rosana Maria dos Santos  
(Organizadora)

# Ciências humanas em perspectiva:

reflexões sobre cultura,  
sociedade e comportamento

4

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Ellen Andressa Kubisty

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Thamires Camili Gayde

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2024 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2024 Os autores

Copyright da edição © 2024 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

Profª Drª Aline Alves Ribeiro – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> 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  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso  
 Prof. Dr. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná  
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Eufemia Figueroa Corrales – Universidad de Oriente: Santiago de Cuba  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Fernanda Pereira Martins – Instituto Federal do Amapá  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> 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  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de 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. Joachin de Melo Azevedo Sobrinho Neto – Universidade de Pernambuco  
 Prof. Dr. João Paulo Roberti Junior – Universidade Federal de Santa Catarina  
 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  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso  
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lisbeth Infante Ruiz – Universidad de Holguín  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre  
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais  
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> 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  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande

- Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
- Profª Drª Mônica Aparecida Bortolotti – Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná
- Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
- Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
- Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
- Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
- 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 Vanesa Bárbara Fernández Bereau – Universidad de Cienfuegos
- Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
- Profª Drª Vanessa Freitag de Araújo – Universidade Estadual de Maringá
- 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 em perspectiva: reflexões sobre cultura,  
sociedade e comportamento 4**

**Diagramação:** Ellen Andressa Kubisty  
**Correção:** Flávia Roberta Barão  
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga  
**Revisão:** Os autores  
**Organizadora:** Rosana Maria dos Santos

| <b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)</b> |   |
|--|---|
| C569   | <p>Ciências humanas em perspectiva: reflexões sobre cultura, sociedade e comportamento 4 / Organizadora Rosana Maria dos Santos. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2024.</p> <p>Formato: PDF<br/> Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader<br/> Modo de acesso: World Wide Web<br/> Inclui bibliografia<br/> ISBN 978-65-258-2563-2<br/> DOI: <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.632241305">https://doi.org/10.22533/at.ed.632241305</a></p> <p>1. Ciências humanas. 2. Educação. I. Santos, Rosana Maria dos (Organizadora). II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 101</p> |
| <b>Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166</b>  |   |

**Atena Editora**  
Ponta Grossa – Paraná – Brasil  
Telefone: +55 (42) 3323-5493  
[www.atenaeditora.com.br](http://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.

O volume 'Ciências Humanas em Perspectiva: Reflexões sobre a Cultura, Sociedade e Comportamento 4' foi composto a muitas mãos, com o objetivo de estabelecer um diálogo com todos os pesquisadores e leitores interessados na produção do conhecimento na temática, já elencadas no início do parágrafo.

O e-book representa um esforço no sentido de criar um espaço para a problematizações e debates sobre cultura, sociedade e comportamento. Cada texto, analisa e problematiza um território singular, construído através de pesquisas em museus, bibliotecas, arquivos, laboratórios e demais espaços de construção do conhecimento científico. Nesse contexto, os artigos que constituem a obra, tratam com precisão as informações e dados científicos, permitindo ao leitor uma compreensão sobre as particularidades sociais. Neste livro, cultura, sociedade e comportamento são temáticas conexas, e permitem aos leitores uma visão mais ampla sobre os estudos das ciências humanas. Assim, não seria um exagero assegurar que o conjunto de textos que constituem a obra, apresentam um mapeamento sobre os principais assuntos desenvolvidos na área das ciências humanas na atualidade.

Começamos a coletânea com textos que procuram discutir os aspectos culturais da sociedade, analisados a partir de realidades e comunidades distintas. Já os textos seguintes, investigam as relações de gênero, marcadas por tensões, conflitos e violências. Em seguida, temos os textos que problematizam as questões relacionadas a análise comportamental humana, tais como: respeito a diversidade e ética no mercado de trabalho. É importante destacar, que essas pesquisas e os seus respectivos autores, apresentam seus próprios caminhos interpretativos e narrativos, seja na interlocução, seja no método de construir conhecimento, mas, um ponto que conecta esses pesquisadores, é o zelo e o compromisso com o conhecimento científico.

É válido destacar, o aspecto democrático de acesso aos artigos escritos por estudantes, docentes e pesquisadores de diferentes regiões e universidades do país e do mundo. Esse fato, oportuniza aos leitores a possibilidade de se debruçarem sobre várias metodologias e pesquisas, de forma acessível e gratuita. E para finalizar, esperamos que esse e-book junte-se a outras iniciativas que buscam cada vez mais o fortalecimento da pesquisa e a propagação do conhecimento na sociedade.

Boa leitura a todos!

Rosana Maria dos Santos

**CAPÍTULO 1 ..... 1**

PENSAMENTO COMPLEXO E A MORTE: PRODUÇÕES HISTORIOGRÁFICAS  
MAPEADAS NO BRASIL

Augusto Bueno Rosin

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6322413051>

**CAPÍTULO 2 ..... 15**

O ROTEIRISTA CINEMATOGRAFICO COMO FENOMENÓLOGO: LIMITES E  
CONVERGÊNCIAS ENTRE A FILOSOFIA E O CINEMA

Petterson Brey

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6322413052>

**CAPÍTULO 3 .....23**

DESCOLONIZANDO AS “RAZÕES DA CONDIÇÃO DE SEXO FEMININO”:  
CONTRIBUIÇÕES, TENSÕES E LIMITES

Ana Cláudia da Silva Abreu

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6322413053>

**CAPÍTULO 4 .....37**

EMPODERAMIENTO DETONADOR DE CRECIMIENTO ECONÓMICO ANTE  
LOS PROBLEMAS SOCIALES QUE ENFRENTAN LAS MUJERES RURALES  
EMPRENDEDORAS QUE VENDEN PESCADO EN LA PERIFERIA DEL  
MERCADO PÚBLICO MANUEL LARRAINZAR EN TONALÁ, CHIAPAS

Isabel Pérez Pérez

Joselyne G. Pérez Hernández

Graciela de Paz

Maria Angélica de Paz

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6322413054>

**CAPÍTULO 5 .....49**

GERMINANDO A RESISTÊNCIA: EXPERIÊNCIAS DE GRUPOS COLETIVOS  
DE MULHERES CAMPONESAS EM JAGUARUANA-CE

Mariana Barbosa do Nascimento

Karla Christine Araújo Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6322413055>

**CAPÍTULO 6 ..... 61**

QUAL SEU NOME? GÊNERO, IDENTIDADE E RESPEITO EM SALA DE AULA

Maira Rafaela Gomes Ferreira

Tamires Souto Silva

Nathielle Goncalves Arruda

Karen Pires Barbosa

Joziane Clarice Borges

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6322413056>

**CAPÍTULO 7 .....69****DESAFIOS DO ENSINO ANDRAGÓGICO NA ÁREA DE SAÚDE: ANÁLISE DAS METODOLOGIAS E ABORDAGENS**

José Dalvo Maia Neto  
 Brenda Rodrigues Bandeira  
 Stela Lopes Soares  
 Antônio Germano Magalhães Junior  
 Heraldo Simões Ferreira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6322413057>

**CAPÍTULO 8 .....76****INCLUSIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE: LA OPINIÓN DE ESTUDIANTES DE UNA ESCUELA NORMAL**

Araceli Benítez Hernández

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6322413058>

**CAPÍTULO 9 .....83****A TEMÁTICA INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS**

Alana Lorrana de Santana Martins Ramos  
 João Gabriel Policante  
 Karine Isabela Vargas Navarro de Mattos  
 Natanya Godoy da Silva  
 Ailton José Morelli  
 Juliano Gualberto Ribeiro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6322413059>

**CAPÍTULO 10.....87****PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN AULA INVERTIDA Y OBJETOS DE APRENDIZAJE**

Caritina Ávila López  
 Ricardo Luna-Carlos  
 Marco Antonio Hernández-Vargas  
 César Dunay-Acevedo Arreola  
 Héctor Jesús-Macías Figueroa  
 Fernando-Robles Casillas  
 Jorge Norberto-Mondragón Reyes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.63224130510>

**CAPÍTULO 11 ..... 100****DDC: UMA NOVA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO CULTURAL POPULAR PARA A CIDADE DO RECIFE**

Rosana Maria dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.63224130511>

|   |            |
|---|------------|
| <b>CAPÍTULO 12.....</b>   | <b>114</b> |
| PLATAFORMA APOENA MOTIRÕ  |            |
| Mônica Herek  |            |
| Laureano Santos   |            |
|  <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.63224130512">https://doi.org/10.22533/at.ed.63224130512</a> |            |
| <b>CAPÍTULO 13.....</b>   | <b>124</b> |
| DIGITAL BANKING ACCEPTANCE IN GEN X CITIZENS OF URBAN INDIA   |            |
| Tapan Soni  |            |
|  <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.63224130513">https://doi.org/10.22533/at.ed.63224130513</a> |            |
| <b>CAPÍTULO 14.....</b>   | <b>141</b> |
| A INFLUÊNCIA DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO E APOIO ORGANIZACIONAL NA SATISFAÇÃO E DESEMPENHO INDIVIDUAL. AS DIFERENÇAS ENTRE TRABALHADORES PERMANENTES E PRECÁRIOS                        |            |
| Maria Leonor Pires  |            |
|  <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.63224130514">https://doi.org/10.22533/at.ed.63224130514</a> |            |
| <b>SOBRE A ORGANIZADORA .....</b>   | <b>165</b> |
| <b>ÍNDICE REMISSIVO .....</b>   | <b>166</b> |

## PENSAMENTO COMPLEXO E A MORTE: PRODUÇÕES HISTORIOGRÁFICAS MAPEADAS NO BRASIL

*Data de aceite: 02/05/2024*

**Augusto Bueno Rosin**

Universidade Estadual de Maringá  
Maringá – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/5386238878073136>

**RESUMO:** O presente texto<sup>1</sup> busca apresentar uma investigação científica e historiográfica da morte sob a ótica da complexidade. Para tanto, foi elaborado um mapeamento das produções historiográficas brasileiras sobre o tema da morte e seus elementos circundantes. Das 96 teses e dissertações identificadas, foi resultado, junto as leituras e discussões dos historiadores “clássicos” do mesmo recorte temático (Airès, 2017; João José Reis 1997), a intensidade que estes trabalhos refletem as posturas teóricas e a seleção do mesmo tipo de fontes históricas para os estudos. Além de, por meio das compreensões de Edgar Morin (1997) e de Bastos (2016), ter aproximado os trabalhos historiográficos encontrados e, nesse sentido, pensar nas possibilidades de estudar a morte a partir do prisma do pensamento complexo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Historiografia da morte. Produções acadêmicas. Pensamento complexo.

### COMPLEX THOUGHT AND DEATH: HISTORIOGRAPHICAL PRODUCTIONS MAPPED IN BRAZIL

**ABSTRACT:** The present text seeks to present a scientific and historiographical investigation of death from the perspective of complexity. To this end, a mapping of Brazilian historiographical productions on the theme of death and its surrounding elements was elaborated. Out of the 96 identified theses and dissertations, the result, along with readings and discussions of “classic” historians of the same thematic scope (Airès, 2017; João José Reis, 1997), was the intensity with which these works reflect theoretical stances and the selection of the same type of historical sources for the studies. In addition, through the understandings of Edgar Morin (1997) and Bastos (2016), it approached the found historiographical works and, in this sense, contemplated the possibilities of studying death from the perspective of complex thought.

**KEYWORDS:** Academic productions. Complex thought. History of death.

<sup>1</sup> Publicado originalmente para o evento científico “IX Seminário Internacional Práticas Religiosas no Mundo Contemporâneo”, organizado pelo LERR/UDEL, em dezembro de 2021, Londrina-PR.

## INTRODUÇÃO

Sob o título “A morte sob a ótica da complexidade”, a pesquisa de iniciação científica – orientada pela professora Dra. Vanda Fortuna Serafim (UEM/DHI) – visou, como objetivo e metodologia, estudar e refletir sobre o tema da morte e seus elementos circundantes (leia-se aqui elementos como os mortos e o morrer, os ritos fúnebres, a arte cemiterial, testamentos etc.) sob algumas premissas da Complexidade, notabilizada pelo intelectual francês Edgar Morin. Esta, por sua vez, é uma abordagem epistemológica que visa compreender, ou melhor, lidar, não somente com uma nova forma de produção do saber, mas com a complexidade do real e da vida. Dito de outra maneira, diferentemente da formulação clássica do conhecimento científico, “sendo concebido como tendo por missão dissipar a aparente complexidade dos fenômenos a fim de revelar a ordem simples a que eles obedecem” (MORIN, 2017, p.5), este paradigma procura religar os saberes até então reduzidos, fragmentados, isolados, simplificados e disjuntos, no sentido de exercer um pensamento que saiba dialogar e negociar com o real. O que evoca, por exemplo, o uso de conceitos como o da “transdisciplinaridade”, isto é, a interligação dos diferentes saberes, inclusive científicos. (MORIN, 2017)

Morin (2017) reconhece, nesta epistemologia, três princípios: dialógico, hologramático e de recursividade. O primeiro, é a associação de conceitos antagônicos, por exemplo, ordem e desordem; certeza e incerteza; destruição e regeneração, como indissociáveis e indispensáveis para entender uma mesma realidade. O segundo, busca superar as compreensões que só veem o todo e não as partes (holismo) e os que só apreendem as partes (reducionismo). Assim, este princípio pressupõe ver as partes no todo e o todo nas partes. Já o último, estritamente ligado aos outros princípios, concebe que os produtos e os efeitos são, ao mesmo tempo, causas e produtores que os produz. Ou seja, é um princípio que rompe com a ideia linear de causa/efeito e estrutura/superestrutura, reivindicada pela ciência clássica. Destes princípios, promove-se a concepção de “metamorfose”, um conceito que busca destoar das noções, inclusive, de “progresso”, este também estabelecido pelo clássico conhecimento científico. (MORIN, 2017).

Entretanto, para tal intento acima citado, elencou-se o segundo objetivo da pesquisa: o mapeamento das produções historiográficas brasileiras que detinham como temática, em variadas intensidades e perspectivas, o tema da morte. Nesse caso, como se verá adiante, foram encontradas, identificadas e tabuladas exatas 96 publicações, entre dissertações de Mestrado e teses de doutoramento no campo da História, que em alguma medida debruçaram seus estudos sobre questões vinculadas à historiografia da morte, mortos e morrer, sob as mais diversificadas motivações e finalidades.

## DESENVOLVIMENTO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso destacar e explicar o que se entendeu pelo tema da morte ao longo da iniciação científica. Nesse sentido, nota-se de maneira significativa as informações providas do livro *O homem e a morte*, de Edgar Morin (1997), na qual concebe, resumidamente, uma análise ampla da morte e de seus elementos circundantes, partindo de uma compreensão antropológica, sociológica e histórica da temática, sem deixar de levar em conta o teor biológico deste acontecimento. Dessa forma, o autor busca visualizar as reações, práticas e metamorfoses da concepção da morte e sua materialização em relação a três esferas que envolvem o ser humano e sua forma de se apropriar do mundo: a espécie, o indivíduo e a sociedade.

Morin (1997) defende que afirmação da individualidade é uma das primeiras realidades antropológicas. E isso se elabora significativamente em contraposição a perda de individualidade promovida pelo traumatismo da morte daquele que é próximo e individualizado. O que pode ser exemplificado, desde os primórdios da vida humana, por exemplo, a partir das sepulturas, rituais funerários e crenças na imortalidade.

Entre o momento da morte e a imortalidade, os funerais, segundo Morin (1997), são constituídos por um conjunto de práticas que, para além de mudar o estado do morto, institucionalizam um complexo de emoções, apresentam as perturbações profundas de uma determinada morte no entorno dos vivos. Seja sentimentos de dor, aflição ou até alegria, um cerne de perturbações especiais é evocado pela morte. E dentre as várias existentes, um toma destaque pelo seu caráter mais violento e que não é menos universal que os próprios funerais: o luto. Este revelado, sobretudo, por conta do horror da decomposição do cadáver:

(...) A "impureza" do morto é a sua putrefação, e o tabu de impureza que atinge os parentes, obrigados a se vestir com um sinal distintivo ou a se esconder, é o próprio luto, isto é, o início da quarentena da família, na qual reina o contágio da morte. Portanto, as ondas mais fortes das perturbações que se manifestam através dos funerais e do luto têm como centro o cadáver em apodrecimento, esta coisa horrível, este "não sei que sem nome em nenhuma língua". (MORIN, 1997, p. 29)

Morin (1997) menciona que o horror a morte é universal na humanidade e que envolve diversas outras realidades, como o luto, o terror da decomposição e a dor dos funerais. Porém, todas, como visto, com um elemento comum: a perda de individualidade. Essa última explica, quando a individualidade do morto é percebida e reconhecida, a dor provocada pela morte. Dessa maneira, a proximidade e familiaridade revelam, de forma mais violenta uma dor que não é sentida sobre um morto anônimo e distante. A emoção, o sentimento ou a consciência da morte íntima, que traz consigo a horror da decomposição do semelhante e não da putrefação em si, é nada mais que o horror da perda dessa individualidade. Esta sendo entendida por Morin (1997), na sua obra, como "traumatismo da morte".

Este traumatismo da morte é tão essencial, concebe Morin (1997), quanto a consciência do fato da morte e da crença na imortalidade, e o considerando como toda a distância que separa e contrapõe o fato da morte e a afirmação da imortalidade. Portanto, a consciência da morte, o traumatismo da morte e crença na imortalidade – este triplo dado da morte – são dirigidos pela afirmação da individualidade de modo dialético e global. O primeiro modo, dialético, porque a consciência da morte causa o traumatismo da morte (e vice-versa), que apela à imortalidade. E global por conta de que se manifestam associados na consciência arcaica.

Contudo, a afirmação da sociedade, de uma “consciência coletiva” em detrimento da afirmação da individualidade humana enfraquece, ou melhor, anula a morte e seu traumatismo. O estado de guerra, segundo Morin (1997), é o exemplo universal (como também contemporâneo) da dissolução da presença da morte. Provoca uma mutação geral da consciência de morte.

A sociedade em guerra voltou a ser, e o proclama, como uma espécie biológica, o que se chamou por *raça*. Os militares e os fascistas, que militarizam a sociedade, gostam de falar das “virtudes da raça”. O “general” encarna a generalização da cidade em relação à particularidade individual; esta passa para o segundo plano, quando se trata de uma luta de vida ou morte para o “phylum” social. Neste instante, fundido em seu grupo em perigo ou em marcha, o mártir, o combatente, o sitiado, o cruzado já não temem a morte. (MORIN, 1997, p. 41; grifos do autor)

Semelhante à sociedade, a espécie também anula os traumatismos provindos da morte. De acordo com Morin (1997), a consciência humana da morte representa a promoção da individualidade sobre a relação com a espécie, ou seja, supõe a emergência daquilo que era inconsciente no animal. Sobre este último, o autor não concebe que tenha ignorância da morte, mas sim uma adaptação à morte, o que, conseqüentemente, é uma adaptação à espécie. Ademais, coloca como claro que o animal “conhece” a morte enquanto esta for a morte-agressão, a morte-perigo, a morte-inimiga. Na qual os animais reagem, como a fuga ou a imobilização.

Após analisar e discorrer sobre estes polos da antropologia da morte, Morin (1997) coloca um questionamento fundamental e que, segundo o próprio autor, orienta a discussão de todo seu estudo: “o homem é adaptado ou inadaptado à morte?” (MORIN, 1997, p. 76). No sentido de refletir sobre a questão, compreende que o triplo dado antropológico (consciência do fato da morte, traumatismo e crença na imortalidade) evidencia uma inadaptação fundamental, demonstrada ao longo da história humana: a inadaptação à espécie. É esta relação elementar que libera a dialética de inadaptação-adaptação à morte. É a partir desta que há a propagação do paradoxo antropológico da morte, bem como das adaptações humanas diante da morte.

A regressão da espécie e a promoção do indivíduo, que formam um só e mesmo fenômeno, provocaram o aparecimento do horror da morte, da inadaptação à morte. Ao mesmo tempo, elas deixaram o homem sem a proteção contra a morte real, arruinaram o tabu de proteção da espécie; no mesmo instante, liberaram o apetite de matar e o impulso do risco de morte. Portanto, é no sentido da inadaptação e das adaptações antropológicas que precisamos investigar a fundo, para saber se é o homem que é inadaptado à morte ou a morte que é inadaptada ao homem. (MORIN, 1997, p. 81-82)

Feita esta breve exposição da obra de Edgar, já se pode verificar qual foi o entendimento sobre o tema da morte nesta iniciação científica. De antemão, como visto, as discussões veiculadas pelo autor no livro se situam, especialmente, nos campos da antropologia, sociologia e até de conteúdos biológicos sobre a espécie humana. E é justamente por esta via que a metodologia do trabalho se respaldou na abordagem epistemológica da complexidade. A oportunidade de não apenas interligar saberes de diferentes áreas do conhecimento científico, e sim transcender a lógica setorial de disciplinas faz parte desta teoria do conhecimento. (MORIN, 2017)

Prosseguindo, dado o trabalho de se empreender, no campo historiográfico, uma pesquisa de iniciação científica na qual traça os primeiros caminhos para o entendimento sobre a morte, os mortos e/ou do morrer, foi imperativo efetuar um mapeamento das produções acadêmicas que já foram realizadas sobre o mesmo tema na área, uma necessária atividade para qualquer pesquisador. Nesse sentido, cumpriu-se uma identificação de dissertações e teses, estritamente produzidas nos variados programas de pós-graduação em História das universidades brasileiras, que debruçaram estudos diante do assunto.

A dinâmica de mapear os materiais encontrados seguiu este caminho: em primeiro lugar, foi procurado os trabalhos que detinham ligação com a temática da morte a partir de uma pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES<sup>2</sup> e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD<sup>3</sup>, filtrando a pesquisa sob os termos “morte”, “morrer”, “mortos”, “ritos mortuários”, entre outros; e, num segundo momento, encontrado os respectivos materiais, estes foram passados para uma tabela, onde eram organizados e identificados. Na tabulação, os materiais foram registrados a partir dos seguintes critérios: nome do pesquisador(a); nome da instituição; tipo de trabalho (dissertação ou tese); título; descrição/resumo do trabalho; e as palavras-chave colocados pelo autor(a).

Portanto, o que se segue é uma síntese da análise dos materiais localizados e tabulados por meio da dinâmica acima citada, mas que não priorizou nenhuma hierarquia de seleção, denotando “boas” ou “ruins” produções. Pelo contrário, aquilo que se deteve interesse foi recolher a quantidade que fosse possível e disponível (e não total) sobre o tema da morte no campo da História, para se apontar algumas de suas questões, tendências e lacunas; além de objetivar cumprir os objetivos da iniciação científica.

---

2 O acesso ao Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES pode ser realizado por meio do link: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acessado pela última vez no dia 17 de abril de 2021.

3 O acesso a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD pode ser realizado por meio do link: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acessado pela última vez no dia 17 de abril de 2021.

Antes de apresentar as informações gerais dessa análise, cabe ressaltar, de maneira breve, a importância desse tipo de exercício essencial a qualquer pesquisa que busca garantir sua cientificidade e validade acadêmica, empreendimento que se assemelha, em certa medida, a uma revisão bibliográfica. De acordo com José D'Assunção Barros (2011), sempre que um pesquisador estiver elaborando um tema ou recorte de pesquisa, inclusive no campo da História, o mesmo deve realizar um levantamento exploratório da bibliográfica já existente, pois, independente do assunto pretendido, sempre existirão produções anteriores que, alguma medida, detiveram atenção a temas e questões parecidas e que oportuniza, seguindo este exercício, um recorte mais autêntico para futuras pesquisas.

Entretanto, cabe salientar que uma revisão bibliográfica não se limita somente ao levantamento, tabulação e análise das produções encontradas (empreendimento que foi realizado nesta iniciação científica). Como informa Barros (2011), a ideia de uma revisão bibliográfica é enunciar alguns dos “interlocutores” que o respectivo pesquisador trará o seu diálogo historiográfico e científico. Nas quais as obras escolhidas devem ser reduzidas às mais valiosas para a investigação de seu tema de pesquisa. É um exercício que visa confirmar o conhecimento do pesquisador sobre a bibliografia existente, e não somente dos materiais basilares e “clássicos”, mas também das publicações mais recentes e, provavelmente, mais atualizadas sobre os problemas elencados diante do tema, como, por exemplo, os artigos em periódicos especializados, dissertações e teses. Em última instância, a revisão bibliográfica é um exercício de crítica.

Para os trabalhos aqui mapeados e analisados, destacamos o artigo de Barros pela seguinte afirmação:

Para além dos periódicos, outro setor de ponta em termos de conhecimento atualizado é constituído pelas dissertações e teses. Muitas delas não foram publicadas, ou então encontraram edição mais resumida depois de sua defesa, mas certamente todas poderão ser buscadas nas bibliotecas das suas universidades de origem. Estabelecer um diálogo com as teses que se desenvolveram em torno de temáticas afins com o trabalho que se pretende realizar é não apenas trazer novos elementos para o debate, mas potencializar a intertextualidade que será construída pelo pesquisador com a incorporação das ‘revisões bibliográficas’ que cada uma destas teses já traz consigo. É, acima de tudo, inscrever o trabalho em uma teia que se atualiza ininterruptamente. (BARROS, 2011, p. 7)

Feita estas ponderações, agora segue à frente as características gerais do mapeamento. Quantitativamente, dos 96 trabalhos encontrados, 65 são dissertações e 31 são teses de Doutorado. Ademais, 01 produção foi defendida em 1988 (a dissertação de Henry R. Bellomo, sob o título *A Estatuária Funerária em Porto Alegre (1900-1950)*, na PUC-RS); 03 foram defendidas entre os anos de 1991 e 2000; 27 entre 2001 e 2010; e 65 entre os anos de 2011 e 2020. Sendo as instituições universitárias com maior número de trabalhos: a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), com 10 dos materiais identificados; a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com 06

produções; e a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade de São Paulo (USP), com 05 trabalhos mapeados.

Qualitativamente, a maior parte das dissertações e teses tomaram como objeto de suas pesquisas as atitudes e práticas diante da morte (50 dos trabalhos); rituais fúnebres, funerários ou mortuários (38); e os cemitérios (com 18 produções) como objetos mais privilegiados de suas pesquisas (lembrando que muitos dos encontrados tinham mais de um objeto de pesquisa destes mencionados). Nesse sentido, é preciso destacar que os trabalhos tomaram vias diversificadas para estes objetos. Adiante, segue-se alguns destes materiais encontrados.

Sobre o primeiro, as atitudes e práticas diante da morte, muitas pesquisas que se debruçaram sobre o objeto se respaldaram nos espaços cemiteriais, suas documentações e afins como fontes históricas de seus empreendimentos, sendo estes analisados pelos seus pesquisadores. Podemos destacar inúmeros e diferente trabalhos que evidenciam isso: como a dissertação de Ana Paula Flores, defendida em 2006 na PUC-RS, *Descanse em paz: testamentos e cemitério extramuros na Santa Maria de 1850 a 1900*; a dissertação de Breno Matrangolo, defendido em 2013 na USP, com o título *Formas de bem morrer em São Paulo: transformações nos costumes fúnebres e a construção do cemitério da Consolação (1801-1858)*. Além da destacável tese de Marcelina de Almeida, defendida em 2007 na UFMG, *MORTE, CULTURA, MEMÓRIA – MULTIPLAS INTERSEÇÕES: uma interpretação acerca dos cemitérios oitocentistas situados nas cidades do Porto e Belo Horizonte*; e da tese que se tornou livro, da professora Claudia Rodrigues (UNIRIO), *Nas fronteiras do além: a secularização da morte no Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX)*, defendida em 2002 na UFF.

Outro importante tipo de fonte histórica analisada pelos mais diversos trabalhos mapeados na iniciação científica foram os textos literários e, em especial, os “manuais de bem morrer” e seus derivados (orações, sermões, outros textos e livros). No Brasil, diversos trabalhos encontrados optaram pelo estudo a partir da análise desse tipo de fonte: a dissertação de Luciana Sobral, *A morte como escola: a presença da pedagogia de bem morrer na Cidade da Bahia (ca. 1640-1759)*, defendida em 2014 na UFBA; além da tese defendida por Leonara Delfino, em 2015 na UFJF, *O Rosário dos Irmãos Escravos e Libertos: Fronteiras, Identidade e Representações do Viver e Morrer na Diáspora Atlântica. Freguesia do Pilar de São João del-Rei (1782-1850)*.

Um objeto de estudo também identificado nas produções historiográficas sobre a morte mapeadas foram os chamados “milagreiros”, “santos populares” ou, em outros termos, mortos que se tornaram alvo de devoção popular, geralmente nos espaços cemiteriais. Os pesquisadores tomaram as mais diversas perspectivas para a reflexão destes casos, desde as fontes selecionadas (túmulos, relatos orais, jornais, revistas e outras produções) como das próprias pretensões dos trabalhos, alguns voltados para o estudo da memória popular, outros voltados ao processo de construção destas devoções. Pode-se citar vários

trabalhos com este recorte de objeto: a dissertação de Ana Cristina de Sales, defendida na UFCG em 2014, *Narrativas sobre o culto à cruz da baixa rasa em Crato/CE: sensibilidades mimetizadas*; a dissertação de Cícero Joaquim dos Santos, defendida em 2009 na UECE, *No Entremeio dos Mundos: Tessituras da Morte da Rufina na Tradição Oral*; a tese de Julia Massuscheti Tomasi, defendida em 2017 na UFSC, *“Santinhas do Itacorubi”: história e memória das milagreiras do cemitério São Francisco de Assis/Itacorubi, Florianópolis (1980-2016)*; a tese de Lourival A. Júnior, *Da barraca ao túmulo: Cigana Sebinca Christo e as contruções de uma devoção*, defendida na UFPR em 2008; a tese de Michelle F. Maia, defendida em 2015 na UFGD, *“Milagreiros”: um estudo sobre três santos populares no Ceará (1929-1978)*.

Como visto, os estudos historiográficos da morte encontrados, em boa parte, voltaram-se aos espaços cemiteriais, sua cultura material, ritos funerários e outros derivados. Destes trabalhos, destacam-se inúmeros que se debruçaram, nestes locais e materiais cemiteriais tonados objetos de pesquisa, sobre os processos de secularização da morte e dos mortos. São muitos trabalhos que objetivaram estudar esse processo ou, pelo menos, destacando a sua presença para reflexão de suas pesquisas: a dissertação defendida em 2005, na PUC-SP, por Érika da Silva, *O cotidiano da morte e a secularização dos cemitérios em Belém na segunda metade do século XIX (1850/1891)*. Além da tese de Alcineia R. dos Santos, defendida em 2011 na UFG, de título *O processo de dessacralização da morte e a instalação de cemitérios no Seridó, séculos XIX e XX*.

Portanto, desta exposição, permitiu-se ressaltar, mesmo que minimamente, algumas questões relativas à importância do levantamento das produções historiográficas encontradas, além de explicar a dinâmica na qual foi empreendida para este mapeamento, como também das análises que convergiram os diferentes materiais. Seja pelas suas posturas metodológicas, seus objetos de pesquisa e interdisciplinaridades. Agora, abre-se espaço para apresentar uma discussão junto as leituras e posturas tomadas na iniciação científica, em primeiro, demarcando algumas considerações sobre quais são estas ditas “obras clássicas” da historiografia da morte e porque, no entendimento desta iniciação científica, elas assumem um papel importante para as produções acadêmicas que foram encontradas e tabuladas; já num segundo momento, caminhando para finalização, apontar algumas questões do que foi analisado para refletir sobre a viabilidade, mesmo que mínima, de estudar a morte sob a ótica da complexidade.

De acordo com Maristela Carneiro (2011), no artigo intitulado *Dos primeiros estudos franceses às redes: breve percurso histórico das pesquisas sobre a morte e os cemitérios*, publicado nos Anais do XXVI Simpósio Nacional de História, a historiografia da morte é beneficiada especialmente a partir da década de 1950, quando se começou um crescente desenvolvimento da demografia e do estudo das mentalidades, ambas componentes da emergente Nova História. No caso dos estudos demográficos, os primeiros “historiadores da morte” evidenciaram o papel da mortalidade nas estruturas demográficas antigas,

anteriores ao século XIX, como por exemplo: dos franceses Pierre Goubert, em 1952, no artigo *Em Beauvaisis, problemas demográficos do século XVII* e Louis Henry, em 1956, em seu manual *Manuel de dépouillement et d'exploitation de l'état civil ancien*.

Já em relação ao estudo das mentalidades, numa perspectiva estruturalista, a história da morte também causou interesse. Estes estudos foram grandes contribuidores, nos finais da década de 1960, em ressaltar as diferentes realidades culturais ou mentais históricas com uma redefinição dos conceitos de fonte e material documental para as pesquisas. Colocando uma historiografia que valoriza a memória, comportamentos, sensibilidades e o destaque das atitudes coletivas. Assim, neste viés, Carneiro (2011) aponta que, em meados da década de 1970, os testamentos e a iconografia passaram a ser considerados como fontes para o estudo da morte, no sentido de entender as atitudes coletivas diante da mesma. Dos autores notáveis, cabe mencionar os trabalhos do historiador francês Michel Vovelle: *Piété baroque et déchristianisation em Provence au XVIII siècle*, de 1973, na qual, em seu subtítulo, apresenta o objetivo e as fontes de pesquisa utilizadas (“As atitudes diante da morte segundo as cláusulas dos testamentos”). Como também da obra *Mourir autrefois: Attitudes collectives devant la mort aux XVII et XVIII siècles*, publicada em 1974 (CARNEIRO, 2011).

Além destes, outro historiador francês, segundo Carneiro (2011), concedeu imensa notabilidade para a historiografia da morte: Phillippe Ariès. Este, por sua vez, esteve dedicado ao tema da morte por cerca de 15 anos até a publicação, 1975, de seu livro *História da morte no Ocidente*, na qual reuniu uma parte sobre “As atitudes diante da morte” e outra para os seus “Itinerários”, produzidos entre os anos de 1966 e 1975; além de sua obra mais robusta, composta por dois volumes, intitulada *O homem diante da morte*, publicada em 1977.

Deste último autor, para a iniciação científica, é preciso ater algumas considerações. Em *História da morte no Ocidente*, Ariès busca analisar as ideias, atitudes e práticas diante da morte ao longo de uma temporalidade plurissecular no Ocidente, estudando em especial os casos da França e dos Estados Unidos. Nesse sentido, com o apoio sobre variados documentos (cemitérios, túmulos, testamentos, textos literários, iconografias, entre outros), o historiador francês “tenta decifrar, para além da vontade dos escritores e artistas, a expressão inconsciente de uma sensibilidade coletiva” (ARIÈS, 2017, p.23).

Partindo os seus estudos do período da Alta Idade Média e concebendo que as transformações da atitude humana diante da morte foram demasiadamente lentas, o autor compreende que a morte nas antigas sociedades, principalmente as medievais, tratavam a morte e o moribundo, de um lado, com muita proximidade e familiaridade e, por outro lado, de forma atenuada e indiferente (chamando de morte domada). E que, contudo, ao longo do tempo, a morte torna-se cada vez mais distante deste seio familiar e passa a amedrontar os indivíduos (morte interdita). Assim, Ariès identifica as mudanças na atuação humana diante da morte, sempre relacionando com a mentalidade da sociedade ou de certos grupos no seu período (ARIÈS, 2017).

Apesar do uso de uma série heteróclita de fontes históricas, boa parte das análises de Airès em sua obra supracitada provém dos textos eclesiásticos e derivados literários produzidos ao longo da Baixa Idade Média e início da Idade Moderna e que tratavam das diretrizes e compromissos do indivíduo para a garantia de sua “boa morte”, segundo as tradições cristãs. Nesse caso, cabe destacar a obra intitulada *Ars Moriendi*, na qual Ariès retira algumas de suas considerações sobre as atitudes coletivas diante da morte, especialmente de suas iconografias, nas quais reúnem, segundo o autor, a segurança dos ritos coletivos diante da morte e as emergentes inquietudes da interrogação pessoal do moribundo, em seu quarto. (ARIÈS, 2017)

Entretanto, como também adverte Maristela Carneiro (2011), Airès tornou-se frequentemente criticado por outros historiadores e pesquisadores sobre o tema da morte. Embora suas obras tenham sido consideradas “clássicas” e de obrigatória leitura para qualquer pesquisador da área, a sua abordagem “intuitiva”, como ele mesmo propôs, não foi bem aceita por ter deixado a desejar quanto as análises mais sociais e históricas da enorme gama de fontes utilizadas (CARNEIRO, 2011).

Das críticas veiculadas a produção de Airès, é possível citar as observações do sociólogo alemão Norbert Elias (2001), também pesquisador do tema, em sua obra *A solidão dos moribundos*. Neste material, Elias procura estudar a morte e o moribundo na contemporaneidade a partir das características do atual estágio civilizatório que as sociedades humanas se encontram. Assim, Elias (2001) visualiza que, no atual estágio civilizatório, a morte se torna cada vez mais um problema dos vivos, ao passo que estes buscam se distanciar do assunto ou daquele que morre. Dessa forma, segundo o sociólogo, os seres humanos das sociedades mais avançadas têm dificuldades de se identificar com o moribundo que, com o processo de envelhecimento e esfriamento das suas relações afetivas, tornam-se crescentemente isolados, sozinhos e separados das comunidades mais jovens. O que é afunilado com o processo de hospitalização do moribundo, local que, de acordo com Elias, se torna o novo local dos últimos momentos da vida.

Na crítica sobre Airès, Elias salienta a abundante documentação e a leitura instigante de suas obras, como a *História da morte no Ocidente*, no sentido de explicar as mudanças coletivas comportamentais diante da morte, mas:

(...) Airès entende a história puramente como descrição. Acumula imagens e mais imagens e assim, em amplas pinceladas, mostra a mudança total. Isso é bom e estimulante, mas não explica nada. A seleção de fatos de Ariès se baseia numa opinião preconcebida. Ele tenta transmitir sua suposição de que antigamente as pessoas morriam serenas e calmas. É só no presente, postula, que as coisas são diferentes. Num espírito romântico, Ariès olha com desconfiança para o presente inglório em nome de um passado melhor. Embora seu livro seja rico em evidências históricas, sua seleção e interpretação dessas evidências deve ser examinada com muito cuidado. (ELIAS, 2001, p. 19)

Após dedicar esta breve atenção às produções de Airès, bem como das críticas recebidas, um outro historiador merece destaque para entender a amplitude de obras importantes que se relacionam com a temática da morte, mas agora no Brasil. João José Reis é um notável pesquisador soteropolitano de referência nacional e internacional em relação aos processos de escravidão durante o século XIX, especialmente no Brasil. Entretanto, uma de suas obras que ganhou imensa notabilidade no cenário nacional e, inclusive, recebeu o prêmio Jabuti em 1992 na categoria “Estudos Literários”, na verdade, tratou-se de um assunto específico do tema da morte, o livro *A Morte é uma Festa: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XX*.

Com pretensões de tentar explicar as motivações e características de um acontecimento particular na primeira metade oitocentista soteropolitana, conhecida como revolta da Cemiterada, ocorrida em 1836, o Reis (1991) elabora uma narrativa que abarca toda a geografia humana, econômica, social, política e intelectual da Bahia. Isto é, a Cemiterada foi uma manifestação convocada pelas irmandades e ordens terceiras religiosas de Salvador em protesto a construção de um cemitério fora dos pontos centrais da cidade, na qual passaria a monopolizar os sepultamentos e tratamentos dos cadáveres, o que ia de encontro com a relevância religiosa, econômica e social destes trabalhos para as instituições eclesiásticas e leigas. Dessa maneira, Reis (1991) elabora uma longa pesquisa com o uso de variados tipos documentais, desde testemunhos, atas das irmandades, espaços eclesiásticos, iconografias, discursos políticos, medidas jurídicas, trabalhos científicos, e outros, no sentido de mapear as origens das insatisfações que culminaram na respectiva revolta.

O autor, devido a imensidade de materiais documentais colocados à prova de reflexão e interpretação historiográfica, direciona o estudo dos ritos fúnebres da Bahia do século XIX, bem como suas transformações, junto a uma série de elementos conjunturais e históricos do mesmo período. Destaca no livro: o cenário geral que permitiu a produção da revolta popular; o funcionamento das irmandades religiosas junto as ideias e rituais diante da morte, a fim de garantir a boa passagem dos mortos; a economia que a morte propiciava a estas organizações; as relações dos ritos fúnebres e o espaço sagrado; os conflitos intelectuais de medicalização/higienização da morte; processos jurídicos efetuados na sociedade do período; entre outros (REIS, 1991).

Com estas considerações sobre de alguns dos principais pesquisadores e suas obras ditas “clássicas” sobre a temática da morte, pode-se retornar a questão: porque, no entendimento desta iniciação científica, elas assumem um papel importante para as produções acadêmicas mapeadas? Essa questão, no próprio exercício de apresentação dos autores supracitadas, já poderia ser autoexplicativa, porém, cabe ressaltar algumas pontuações surgidas ao longo da pesquisa.

De uma maneira geral, a partir do concebimento das leituras desses autores e do mapeamento das produções historiográficas, foi possível perceber que a utilização

dos primeiros pelos últimos não se reduzia apenas às referências obrigatórias de seus trabalhos. Durante a pesquisa de iniciação científica, percebeu-se que parte significativa daquilo que foi tabulado utilizava como aporte conceitual-teórico, metodológico e, fundamentalmente, da seleção das fontes históricas analisadas, aquelas do mesmo tipo recolhidas pelos historiadores mencionados. Entretanto, independentemente se era utilizado as obras como referências ou não de seus trabalhos, o que foi notado ao longo da iniciação científica foi, como já dito, a utilização dos mesmos tipos de fontes históricas notabilizadas por estes historiadores. Testamentos, obras literárias sobre “bem morrer”, documentos de instituições civis ou religiosas (seja dos cemitérios, irmandades religiosas, instâncias jurídicas, entre outras), iconografias, arte tumular, espaço cemiterial e assim por diante. Este é um resultado importante para se entender os materiais mapeados. Verificar o alcance e permanência destas obras, permite apontar a viabilidade de suas perspectivas metodológicas e documentais, mesmo atualmente.

Ademais, tal é o alcance destes tipos documentais nas produções acadêmicas no campo da História no Brasil que, no caso dos estudos sobre cemitérios, foi fundada, em 2004, a Associação Brasileira de Estudos Cemiteriais – ABEC, na qual atua pesquisadores(as) cemiteriais no Brasil, como as historiadoras Alcineia Rodrigues dos Santos, Elisiana Trilha Castro, Marcelina de Almeida e Maristela Carneiro. No site da associação<sup>4</sup> está disponibilizado inúmeros anais de congressos e encontros elaborados pela mesma, o que possibilita conhecer muitos artigos e textos que culminaram, em significativa parte, vários trabalhos mapeados na iniciação científica.

Do exposto, diante estas considerações feitas sobre as obras importantes da historiografia da morte e que, em certas questões, puderam ser relacionadas com as variadas produções acadêmicas mapeadas, foi possível validar o objetivo específico da iniciação científica aqui relatada. O que também permite desenrolar algumas questões significativas para perceber a viabilidade de estudar a morte sob a ótica da complexidade.

Primeiramente, nenhum dos materiais tabulados ou dos historiadores citados e discutidos, colocam sob suas análises, perspectivas analíticas, trabalhos e reflexões, os elementos pertencentes ao paradigma da Complexidade, sobretudo das discussões de Edgar Morin sobre esse tema. Contudo, alguns (cerca de 07 teses de doutorado, por exemplo) referenciaram as questões deste mesmo autor sobre morte, utilizando a mesma obra aqui abordada, *O homem e a morte*. E é exatamente por esta obra que podemos discutir nosso objetivo geral.

O pesquisador Cláudio Roberto Fontana Bastos, em sua tese de Doutorado em Ciências Sociais, defendido em 2016 na PUC-SP, intitulada *A morte e o homem: circunavegações nas incertezas da vida*, tem como objetivo pensar exatamente sobre a dialogia morte-vida sob o prisma da complexidade, analisando de uma maneira geral a obra de

---

4 O acesso ao site da Associação Brasileira de Estudos Cemiteriais – ABEC, pode ser realizada pelo link: <https://www.estudoscemiteriais.com.br/abec>. Acessado pela última vez dia 18 de abril de 2021.

Edgar Morin e aproximando com o pensamento de Paul Ricouer. Assim, para Bastos (2016), a obra *O homem e a morte*, de Morin, constitui um eixo hermenêutico para o entendimento desta questão, sobretudo porque nesta obra se percebe que, em sua dialogia “vida-morte”, já se delineia algumas precursões do pensamento complexo reivindicado pelo estudioso francês, em suas obras posteriores.

Segundo o pesquisador, e como também foi percebido na explicação de parte desta sua obra feita anteriormente, Morin desenvolve uma discussão aberta sobre o tema da morte, ligando os conhecimentos vindos da antropologia, história, sociologia, filosofia, biologia e até medicina. Especialmente por não se deter à redução analítica de somente uma disciplina, perpassou por vários campos para entender a construção da consciência humana da morte e seu devir histórico. O que já se aproxima da transdisciplinaridade reivindicada no pensamento complexo. Menciona Bastos (2016):

Percebe-se, desde *O homem e a morte*, a presença da visão em busca de uma religação dos saberes. A pesquisa não fica restrita ao campo da tanatologia nem perde sua raiz antropológica e sua condição reflexiva. Mantêm-se as dimensões antropológicas reflexivas, bem como o interesse pela história; (...) (BASTOS, 2016, p. 24)

Desta questão, aproximando com as produções acadêmicas mapeadas, muitas destas se permitiram debruçar seus estudos religando os diferentes campos do saber científico para o entendimento de uma determinada realidade histórica. Informações vindas da Antropologia e Arqueologia (bem como da Psicologia, Sociologia e Medicina – se for lembrar das obras “clássicas” mencionadas) detiveram importante relevância para os trabalhos encontrados sobre o tema da morte no campo da História. Portanto, isto se torna um dos resultados viáveis para estudar a morte sob a complexidade, ou seja, os saberes ligados e interrelacionados, como abarca a complexidade, também foram ou podem ser elaborados quando se parte da História.

Além disso, Morin (1997) afirma a necessidade de integrar e visualizar a morte no âmago da própria vida, ou seja, reconhecer que a mudança ou mutação está na origem, de forma indistinta, tanto da vida como da morte. E segundo Bastos (2016), nesta obra de Morin há uma ideia seminal de metamorfose, outro elemento importante do pensamento complexo. Sobre isso cita uma parte em que esta questão aparece na obra:

O que resta é a esperança de modificar a morte, isto é prolongar a vida individual. Para lutar contra a morte, a vida necessita de integrá-la no mais íntimo de si mesmo. O que é válido no passado não poderia deixar de ser quanto ao futuro. E aqui acena ao conceito de metamorfose: “A dupla morte – vida é indissociável e a única amortalidade possível reside na mudança, isto é, na mutação, na metamorfose”. (BASTOS, 2016, p. 33)

No caso da “metamorfose”, aproximando novamente com as produções acadêmicas mapeadas, este conceito não estava presente em nenhum dos trabalhos, pelo menos enquanto termo referente ao pensamento complexo. Entretanto, ao refletir sobre os

temas e objetivos destas produções, percebe-se que diversas delas tratavam sobre as modificações ou até mutações, por exemplo, sobre as atitudes humanas diante da morte, as mudanças ocorridas por meio da secularização da morte, as alterações provocadas pelos novos discursos médicos etc. O que, para o entendimento da iniciação científica, detém uma certa semelhança com a abordagem epistemológica da complexidade. Validando novamente, acredita-se aqui, as possibilidades de pensar o estudo da morte sob a ótica da complexidade.

Como conclusão, espera-se que tenha sido possível destacar o percurso, metodologias e resultados obtidos na realização da iniciação científica. É esperado que, com os entendimentos sobre o tema da morte a partir das compreensões de Edgar Morin; das análises sintetizadas das 96 produções acadêmicas mapeadas; e da discussão arrolada junto aos ditos “historiadores da morte”, suas obras principais e as considerações vindas do paradigma da Complexidade; permita-se conceber melhor o lugar que os historiadores assumem ao pesquisar sobre este recorte temático, bem como de visualizar as lacunas possíveis de serem preenchidas nas futuras investigações.

## REFERÊNCIAS

ARIËS, Philippe. **História da morte no Ocidente**. Tradução de Priscila Viana de Siqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

BARROS, José D’Assunção. **A Revisão Bibliográfica**: Dimensão fundamental para o planejamento da Pesquisa. Revista Instrumento, UFJF, Vol. 13, nº 1, 2011.

BASTOS, Cláudio R. F. **A morte e o homem**: circum-navegações nas incertezas da vida. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

CARNEIRO, Maristela. **Dos primeiros estudos franceses às redes**: breve percurso histórico das pesquisas sobre a morte e os cemitérios – o caso das associações de pesquisa. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, 2011.

ELIAS, Nibert. **A solidão dos moribundos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

\_\_\_\_\_. **O homem e a morte**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1997.

REIS, João José. **A morte é uma festa**: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

# O ROTEIRISTA CINEMATOGRAFICO COMO FENOMENÓLOGO: LIMITES E CONVERGÊNCIAS ENTRE A FILOSOFIA E O CINEMA

*Data de aceite: 02/05/2024*

### **Petterson Brey**

Doutor em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp); Mestre em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Especialista em Filosofia Contemporânea pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); Especialista em Cinema e Linguagem Audiovisual pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS); Especialista (Mestrado Intra-Corpus) em Interpretação e Ensino da Bíblia pelo Seminário Adventista Latino-Americano de Teologia (SALT); Licenciado em Filosofia pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro (UníItalo); Bacharel em Teologia pelo Seminário Adventista Latino-Americano de Teologia (SALT); Roteirista Cinematográfico pela Roteiraria; Crítico de Cinema pela Fundação Armando Alvares Penteado (FAAP).  
<http://lattes.cnpq.br/2803712017811113>

cinematográfico, a partir de sua posição de observador da realidade, seja um construtor de imagem-pensamento. De tal perspectiva, depreende-se que a obra fílmica se constitui como expressão da subjetividade do observador do mundo (o roteirista cinematográfico), ao mesmo tempo em que, ao ser apreendida pelo espectador, é construtora de novas subjetividades. Nesse sentido, é razoável que se diga que os filmes são fenômenos mediadores entre a subjetividade do roteirista cinematográfico e a subjetividade do espectador, porquanto a própria posição do observador da realidade se constitui como um fenômeno, isto é, o próprio ofício de observar o fenômeno faz parte da realidade fenomenológica.

**PALAVRAS-CHAVE:** filosofia e cinema; fenomenologia e cinema; roteiros de cinema e fenomenologia; roteirista cinematográfico como fenomenólogo; roteiros de cinema e filosofia.

### **INTRODUÇÃO**

O presente texto, na qualidade de um breve ensaio, propõe-se a descrever os pontos de convergência, bem como estabelecer os limites, entre o ofício

**RESUMO:** Propõe-se, aqui, uma abordagem ensaística ao tema da fenomenologia como essência laboral da arte de se escrever *scripts* de cinema. Intui-se que o roteirista

artístico-literário da criação de roteiros cinematográficos e o labor filosófico vertido pela perspectiva fenomenológica. Ressalta-se, de antemão, que não há nenhuma pretensão, aqui, de se propor alguma asserção conclusiva e/ou peremptória sobre o assunto. Por se tratar de um texto ensaístico, o intuito desta abordagem é uma tentativa de alinhamento entre a disciplina filosófica da fenomenologia com a arte cinematográfica, baseada tanto em leituras acerca de tais campos, como, também, na experiência do autor como roteirista cinematográfico.

Tal empresa, por conseguinte, requer que se faça uma breve exposição prévia acerca dos dois objetos a serem postos em referência mútua, com vistas a identificação dos possíveis pontos de convergência, mas, também, identificar quais são os limites entre eles. Antes, porém, há de se estabelecer o ofício de se escrever roteiros de filmes como labor artístico, dando-se, ao longo desse percurso, destaque a certos tópicos acerca do papel filosófico da arte, que se tornarão basais para o contraste pretendido, pelo presente texto, entre fenomenologia e *scripts* de cinema. Destarte, abordar-se-ão, na sequência, aspectos fundamentais do ofício cinematográfico de criação de roteiros, para que, enfim, possam ser postos em perspectiva dos postulados filosóficos da fenomenologia.

Obviamente que no âmbito de uma breve abordagem da natureza deste texto, que não possui espaço para qualquer análise exaustiva, uma série de questões já devem surgir como conhecimento pressuposto. No que se refere a circunscrição da fenomenologia como campo da filosofia, por exemplo, não haverá possibilidade para uma ampla exposição do seu desenvolvimento histórico. Assim, também, em relação ao que é arte e qual é a sua função social, política etc., não haverá tempo hábil para se demonstrar todas as nuances acerca de tudo que já se refletiu sobre esse assunto ao longo da história, de maneira que, restringir-se-á aos aspectos pertinentes ao recorte, aqui, proposto.

## ARTE COMO REPRESENTAÇÃO PERFORMATIVA

A discussão acerca do papel da arte na sociedade, ao longo dos últimos séculos, no campo dos saberes, constitui-se como um dos tópicos mais controversamente debatidos. Sem grandes pormenores, é razoável que se diga que tal controvérsia gira em torno de duas perspectivas principais (e suas nuances derivadas) a respeito dessa questão. Enquanto, por um lado, há quem defenda a ideia de que a arte não possui qualquer múnus de engajamento com ideais, sejam eles quais forem, sendo, portanto, assumida a estrita concepção de arte pela arte, por outro lado, existem os defensores da percepção da arte como meio de promoção de elementos críticos e/ou transformadores (SÜSSEKIND, 2017, pp. 13-19; Cf. RANCIÈRE, 2005, pp. 15-44; BENJAMIN, 2012, pp. 213-240).

Outrossim, há, também, uma discussão, derivada da anterior, sobre a aproximação da arte com a realidade, ou seja, questiona-se a respeito da arte como mera representação do mundo ou como uma perspectiva particular acerca do mundo. Desde a perspectiva

da estrita concepção da arte pela arte, presumivelmente, tenha-se menor importância a arte ser uma representação exata da realidade ou fruto do olhar do artista sobre ela, porquanto, em termos pragmáticos, o tipo de apreciação do espectador, supostamente, não se constitui como elemento integrante do processo de produção artística, isto é, presume-se que o apreciador da arte esteja totalmente livre de qualquer manipulação, subliminar ou não. Entretanto, no que diz respeito ao ponto de vista da arte como veículo de crítica e/ou transformação da realidade, a questão da mera representação ou da perspectiva particular consiste em um quesito deveras decisivo acerca das feições da obra, bem como da índole do artista, visto que, a depender da categoria ideológica, segundo a qual se pauta a expressão artística, pode-se emitir juízo crítico que transcende a esfera técnica da arte em questão (RANCIÈRE, 2012, pp. 51-81).

Seja como for, a história já tem registrado, em seus anais, a utilização das técnicas artísticas para efeito de propaganda ideológico-filosófica, e até mesmo fora do âmbito político-social, a arte tem servido de maneira eficiente aos objetivos do marketing comercial. Com isso, ainda que se pense em fazer uma apologia purista aos ideais da arte pela arte, há de se convir que ela (a arte) possui um elemento performativo, altamente potente, que foi descoberto pelos ideólogos e marketeiros (BUCK-MORSS, 2012, pp. 173-222).

O presente texto, no entanto, embora, como pressuposto, evite o alinhamento com a ideia de arte pela arte, tal qual expresso anteriormente, não almeja manter sua atenção nas categorias de uso da arte para qualquer que sejam os fins. Antes, porém, objetiva-se, aqui, discorrer acerca da qualidade intrínseca a arte, que inviabiliza a compreensão da mera arte pela arte, bem como da arte como mera representação da realidade. O que se propõe nesse texto, por conseguinte, é que a arte tanto é o fruto de uma relação do artista com a realidade, quanto um produto que se emancipa de seu autor ao se dar em relação com o espectador, o qual, por sua vez, decorrente desse fenômeno, incorporará sua subjetividade (DELEUZE; GUATTARI, 2010, pp. 139-235).

O marketing e a propaganda ideológica manipulam essa subjetividade, mas isso, talvez, não deva mais ser denominado arte. Mesmo não sendo esse o assunto do presente texto, é importante ter isso em perspectiva, porquanto quem sabe seja contra esse tipo de manipulação que os idealistas da arte pela arte estejam lutando. O ponto aqui defendido, no entanto, é que mesmo que se rechace o abuso manipulativo extremo, há de se admitir que a arte tanto é um fenômeno resultante de uma relação entre o artista e a realidade, quanto é um fenômeno que, ao se dar em relação com o espectador, se incorpora à sua subjetividade e influencia sua percepção da realidade.

## A CONSTITUIÇÃO ARTÍSTICO-LITERÁRIA DOS ROTEIROS CINEMATOGRÁFICOS

A sétima arte, denominação conferida ao cinema, constitui-se como arena de convergência de diversas outras expressões artísticas mais antigas. A princípio e, também, a rigor, um filme é, antes de mais nada, um produto audiovisual. Na verdade, na perspectiva da história do cinema, os filmes eram apenas fotografia em movimento, sendo, portanto, uma obra visual. Somente décadas mais tarde é que os avanços tecnológicos permitiram a inserção de sons sincronizados aos fotogramas. Com isso, o registro audiovisual se tornou capaz de captar acontecimentos *in natura* e os reproduzir em salas de exibição (KEMP, 2011, pp. 16-85; Cf. EDGAR-HUNT; MARLAND; RAWLE, 2013, pp. 8-11; MARTIN, 2013, pp. 11-20).

Entretanto, para além dos acontecimentos *in natura*, descobriu-se que era possível simular acontecimentos, tal como no teatro, controlados por um *script* previamente determinado, para que pudessem ser captados e reproduzidos. Surge, portanto, o ofício da criação artística de roteiros cinematográficos. Porém, assim como o filme audiovisual se remete à fotografia (e esta, à pintura) e à música, os roteiros remontam à literatura. Dessa forma, no âmbito da contação de histórias, o roteirista cinematográfico é herdeiro da extensa tradição literária da humanidade, desenvolvida ao longo de milênios (McKEE, 2016, pp. 15-23).

Todavia, uma diferença entre o escritor literário e o roteirista cinematográfico deve ser notada. Enquanto o escritor de literatura tem domínio total sobre o seu produto final (o livro, o conto etc.), a confecção do roteiro se constitui como a primeira etapa de um processo que vai desencadear um produto final (o filme), depois de passar pelas mãos de diversos outros artistas-profissionais do ramo cinematográfico. O *script* de um filme, escrito solitariamente pelo roteirista, no entanto, que é o coração da obra cinematográfica (a história propriamente dita), constitui-se como uma peça aglutinadora, porquanto todas as outras funções artísticas envolvidas na produção do filme (direção, atores, figurinistas, direção de arte, direção de música, edição etc.), recorrem a ela para realizar a sua parte (BORDWELL; THOMPSON, 2013, pp. 49-61).

Enquanto todas as outras funções artísticas, mediadas por suas respectivas subjetividades, interpretam o roteiro, ele é a razão de ser de um filme, a história que merece ser contada. Assim, é razoável que se diga que o roteirista cinematográfico, tal como o escritor de literatura, é o mediador entre a realidade e a arte, visto que ambos, ao criarem suas histórias, emprestam sua subjetividade, ao se darem em relação com a realidade, para que o espectador a contemple na obra finalmente composta. Embora quem interprete o produto artístico o faça subjetivamente, a partir de sua própria relação com a obra de arte (emancipada do autor) e com o mundo ao redor, o produto artístico é, também, resultado da relação do autor com a realidade, mediada por sua própria subjetividade.

Por fim, há de se dizer que, ao contrário do que muitos possam imaginar, a principal característica constituinte do labor artístico do roteirista cinematográfico não é a criatividade, mas sim, a observação. A qualidade do escritor de *scripts* de cinema como observador do mundo, por conseguinte, é mais decisiva que a própria habilidade de criar cenas e diálogos entre personagens. Pois, em última instância, a potência de uma história narrada pelo cinema, aos olhos do espectador, está diretamente relacionada a como ela (o filme) se conecta com a realidade.

## O ROTEIRISTA CINEMATográfico COMO FENOMENÓLOGO

Em perspectiva sintética, ajustada ao recorte pretendido pelo presente texto, evoca-se dos postulados filosóficos da fenomenologia, o entendimento de que a realidade das coisas é apreendida subjetivamente enquanto, em aparência, se dão em relação com quem a observa. Isto é, o próprio ato de observação já é, em si, uma relação de subjetividade entre quem observa e o que é observado. Dessa forma, o que é observado, por meio de uma relação de subjetividade entre ambos, é aquilo que aparece a quem observa (ABBAGNANO, 2012, pp. 511-512; Cf. ZAHAVI, 2019, pp. 7-22; SOKOLOWSKI, 2014; HUSSERL, 2020).

Fenomenologicamente falando, o observador contempla a realidade como um fenômeno, entretanto, o próprio ato de observação não é alheio ao objeto fenomenológico. O observador observa o fenômeno enquanto se relaciona com ele, de forma que, é razoável que se diga que a interpretação do fenômeno corresponde à forma como o objeto fenomenológico aparece para ele e é apreendido pela subjetividade dele. Na verdade, essa relação entre o observador e o seu objeto de observação, já é, em si, um fenômeno propriamente dito.

O roteirista cinematográfico, em seu ofício de contador de histórias, portanto, não as produz a partir do nada, visto que elas são expressão de sua subjetividade, enquanto observador da realidade. As histórias contadas pelo roteirista cinematográfico são fruto de sua experiência de relação com o mundo, sua forma particular de interpretar e expressar a realidade, tal qual se deu a aparecer para ele. Conquanto o mundo (a realidade) seja o objeto das histórias contadas pelo roteirista cinematográfico, em perspectiva fenomenológica, esse mundo corresponde à relação do contador de histórias com ele.

Dessa forma, pode-se dizer que o roteirista cinematográfico empresta sua subjetividade para que seu espectador, ao entrar em relação com a história (sobre o mundo/realidade) contada por ele, agregue à sua própria subjetividade uma nova perspectiva em sua relação com o mundo/realidade. Entretanto, deve-se ter em mente (e talvez esse seja um dos limites entre o fenomenólogo e o roteirista cinematográfico) que o objeto de mediação entre a subjetividade do roteirista e a subjetividade do espectador é a história contada. Isso quer dizer que a história é, ao mesmo tempo, a expressão da subjetividade do roteirista e o fenômeno que se dá em relação ao espectador.

Mas, retomando o que se discutiu no primeiro tópico do presente texto, há de se questionar acerca do papel do roteirista cinematográfico enquanto crítico da realidade. Até que ponto, ao contar suas histórias, o roteirista de filmes deve se colocar como observador passivo do mundo? Ou, será que a forma de expressar a sua subjetividade, acerca da sua relação com a realidade, consiste num ato consciente de influência em relação à subjetividade do espectador de suas histórias?

Evoca-se pontualmente, aqui, a partir do texto de Marcelo S. Norberto (NORBERTO, 2022, pp. 39-62; Cf. SARTRE, 2015), o ponto de vista de Sartre acerca do denominado silêncio de Flaubert, segundo o qual, depreende-se que existir implica em um necessário reconhecimento de uma existência conjunta. O silêncio de uma passividade existencial não significa necessariamente em não influenciar qualquer aspecto da existência dos coexistentes. Pelo contrário, assim como agir (eticamente ou antieticamente), a pretensa abstenção de ação, por meio da ausência, acaba por causar efeitos igualmente influentes na existência dos coexistentes, isto é, no que diz respeito aos impactos do fenômeno de existir, não há um ponto neutro entre presença e ausência.

Dessa forma, portanto, há de se dizer que o roteirista cinematográfico, ao expressar sua subjetividade constituída pela sua relação com a realidade, não pode ser considerado como um observador ausente da relação fenomenológica entre o mundo e o espectador de sua obra. De alguma forma, o roteirista cinematográfico existe ali naquela relação, ainda que a obra, em si, já tenha se emancipado dele, na subjetividade do espectador. O roteirista cinematográfico, por conseguinte, é um fenomenólogo que tanto observa a certa distância a realidade, mas que, ao mesmo tempo, existe dentro dela.

O reconhecimento dessa existência traz à consciência do roteirista cinematográfico a compreensão de que a expressão de sua subjetividade, a partir da apreensão de sua relação com o mundo, jamais poderia estar ausente da relação entre a subjetividade do espectador e a realidade, tal qual mediada ela expressão artístico-literária de uma obra fílmica. Isso implica em dizer que o roteirista cinematográfico, ao compreender as convergências entre seu ofício e o labor filosófico do fenomenólogo, deve reconhecer a sua presença na existência de seus coexistentes. Portanto, como fenomenólogo, que observa o fenômeno da realidade, com a qual se relaciona, o roteirista cinematográfico, a partir da expressão de sua subjetividade, impressa em seu filme, constitui-se como um fenômeno presente na relação do espectador com o mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto se propôs a demonstrar os limites e convergências entre o ofício de escrever roteiros de filmes e o labor filosófico da fenomenologia. Para isso, percorreu-se acerca do papel da arte na sociedade, buscando-se estabelecer o trabalho artístico-literário do roteirista cinematográfico. Outrossim, discutiu-se a respeito da presença da subjetividade do artista-compositor de *scripts* na relação entre o espectador e o mundo, mediada pela expressão artística das obras fílmicas.

Decorrente desse exercício, é razoável que se conclua que, em perspectiva de seu papel como fenomenólogo, o roteirista cinematográfico, como criador de conceitos-imagem, seja mediador entre a realidade e o espectador por meio da “tremendidade” da obra fílmica (CABRERA, 2006, p. 17). Essa mediação, entretanto, que parte da observação fenomenológica da realidade pelos olhos do escritor de *scripts* de cinema, constitui-se como um processo de construção de pensamento (VASCONCELOS, 2006, pp. xv-xxii; Cf. DELEUZE, 2018a; DELEUZE, 2018b). Esse processo, todavia, que consiste na tradução do pensamento em som e imagem, cria um fenômeno audiovisual, cuja mensagem é apreendida tanto sensorialmente quanto cognitivamente pelo espectador do filme.

Com isso, enfim, depreende-se que o roteirista cinematográfico possui uma presença ativa na realidade. Essa presença, por conseguinte, pode muito bem ser percebida em perspectiva de seu labor fenomenológico. O escritor de *scripts* de cinema é, em certa medida, por meio de sua própria subjetividade, um agente de construção de subjetividades.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Fenomenologia*. In: ABBAGNANO, Nicola (Ed.). **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012, pp. 511-512.

BENJAMIN, Walter. *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. (Obras Escolhidas, vol. 1). São Paulo: Brasiliense, 2012, pp. 213-240.

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. **A arte do cinema: uma introdução**. São Paulo: Editora da USP, 2013.

BUCK-MORSS, Susan. *Estética e anestésica: uma reconsideração de A obra de arte de Walter Benjamin*. In: BENJAMIN, Walter [et. al.]. **Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012, pp. 173-222.

CABRERA, Julio. **O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 1 – a imagem-movimento**. São Paulo: Editora 34, 2018a.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 2 – a imagem-tempo**. São Paulo: Editora 34, 2018b.

EDGAR-HUNT, Robert; MARLAND, John; RAWLE, Steven. **A linguagem do cinema**. Porto Alegre: Bookman, 2013.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

KEMP, Philip. **Tudo sobre cinema**. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

McKEE, Robert. **Story**: substância, estrutura, estilo e os princípios da escrita de roteiro. Curitiba: Arte & Letra, 2016.

NORBERTO, Marcelo S. *O silêncio de Flaubert: por uma ética do reconhecimento de espaços*. In: NORBERTO, Marcelo S.; CASTRO, Fabio C. L. de. (Orgs.). **Sartre e a ética**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; Numa Editora, 2022, pp. 39-62.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: Editora 34, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. *Paradoxos da arte política*. In: RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012, pp. 51-81.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a literatura?** Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

SOKOLOWSKI, Robert. **Introdução à Fenomenologia**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SÜSSEKIND, Pedro. **Teoria do fim da arte**: sobre a recepção de uma tese hegeliana no século XX. Rio de Janeiro: & Letras, 2017.

VASCONCEOS, Jorge. **Deleuze e o cinema**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2006.

ZAHAVI, Dan. **Fenomenologia para iniciantes**. Rio de Janeiro: Via Verita, 2019.

# DESCOLONIZANDO AS “RAZÕES DA CONDIÇÃO DE SEXO FEMININO”: CONTRIBUIÇÕES, TENSÕES E LIMITES

*Data de submissão: 13/03/2024*

*Data de aceite: 02/05/2024*

### **Ana Claudia da Silva Abreu**

Doutora em Direito pela Universidade Federal do Paraná  
Professora do Curso de Direito do Centro Universitário Campo Real – Guarapuava/Pr  
<https://orcid.org/0000-0002-5157-7868>

**RESUMO:** A Lei do Femicídio (Lei n. 13.104/2015) prevê como homicídio qualificado a morte de mulher, por razões da condição de sexo feminino e segundo §2º-A indica que há essas razões quando o crime envolver o contexto da violência doméstica e familiar e o menosprezo ou discriminação à condição de mulher. Com a Lei n. 14.132/2021, as razões de sexo feminino passaram a majorar a pena do crime de perseguição (art. 147-A) e através da Lei n. 14.188/2021, a qualificar a lesão corporal (art. 129, §13). O objetivo do artigo é definir o significado dessa expressão para avaliar o alcance das disposições legais citadas. Na doutrina penal, observa-se um conceito jurídico de mulher, afinal, o Direito é gendrado e cria o sujeito que pretende tutelar. Verifica-se uma interpretação familista da expressão, vinculando sua aplicação às relações domésticas ou

familiares e invisibilizando outras formas de violência que decorrem de outros contextos. Com fundamento na proposta feminista descolonial, pretende-se estender o conceito de mulher, para abranger os corpos femininos e feminizados e então definir as razões da condição de sexo feminino através de uma interpretação do menosprezo ou discriminação à condição de mulher que avalie em que medida outros marcadores, como a raça/etnia, a classe e a sexualidade torna mulheres cis e trans, racializadas e empobrecidas, mais vulneráveis à violência de gênero.

**PALAVRAS-CHAVE:** Violência de gênero. Razões de sexo feminino. Feminismo Descolonial.

**ABSTRAT:** The Femicide Law (Law n. 13.104/2015) provides as a hypothesis of qualified homicide the death of a woman, for reasons of the female gender, and according to §2-A indicates there are these reasons when the crime involves the context of domestic violence or discrimination to the condition of women. With Law n. 14.132/2021, female reasons increased the penalty of the crime of stalking (art. 147-A) and through Law n. 14.188/2021, to classify the body damage (art. 129, §13). The

objective of the article is to define the meaning of the expression and to evaluate the scope of the mentioned legal provisions. In the Criminal doctrine, a legal concept of women was observed, that is, that the Law is engendered and creates the subject it intends to protect. Analyses a familist interpretation of the expression, linking its application to domestic or family relationships and making other forms of violence that stem from other contexts invisible. Based on the decolonial feminist proposal, it is intended to extend the concept of woman, to encompass the female and feminized bodies and then define the reasons for the condition of the female sex through an interpretation of the contempt or discrimination of the condition of the woman that evaluates to what extent other markers such as race/ethnicity, class and sexuality make racialized and impoverished cis and trans women more vulnerable to gender violence.

**KEYWORDS:** Gender Violence. Reasons of the female gender. Decolonial Feminism.

## INTRODUÇÃO

A Lei n. 13.104/2015 tornou qualificado o ato de matar mulher, por razões da condição de sexo feminino, ao introduzir o inciso VI – feminicídio, ao artigo 121, § 2º do Código Penal<sup>1</sup>. Para explicar as “razões da condição de sexto feminino” foi acrescentado o §2ºA que dispõe que elas estão presentes no contextos da violência doméstica e familiar e do menosprezo ou discriminação à condição de mulher.

Em 2021, duas novas leis passaram também a trazer essa expressão, a Lei n. 14.132/2021 que tornou majorado o crime de perseguição, previsto no art. 147-A<sup>2</sup> e a Lei n. 14.188/2021 que introduziu uma nova qualificadora no crime de lesão corporal<sup>3</sup> quando praticada contra mulher, por razões da condição de sexo feminino. Em ambas as

---

1 Homicídio simples

Art. 121. Matar alguém: Pena - reclusão, de seis a vinte anos.

Homicídio qualificado

§ 2º Se o homicídio é cometido:

(...)

Feminicídio

VI - contra a mulher por razões da condição de sexo feminino:

§ 2º-A Considera-se que há razões de condição de sexo feminino quando o crime envolve:

I - violência doméstica e familiar;

II - menosprezo ou discriminação à condição de mulher.

(...)

2 Perseguição

Art. 147-A. Perseguir alguém, reiteradamente e por qualquer meio, ameaçando-lhe a integridade física ou psicológica, restringindo-lhe a capacidade de locomoção ou, de qualquer forma, invadindo ou perturbando sua esfera de liberdade ou privacidade.

Pena – reclusão, de 6 (seis) meses a 2 (dois) anos, e multa.

§ 1º A pena é aumentada de metade se o crime é cometido:

(...)

II – contra mulher por razões da condição de sexo feminino, nos termos do § 2º-A do art. 121 deste Código;

3 Lesão corporal

Art. 129. Ofender a integridade corporal ou a saúde de outrem:

Pena - detenção, de três meses a um ano.

(...)

§ 13. Se a lesão for praticada contra a mulher, por razões da condição do sexo feminino, nos termos do § 2º-A do art. 121 deste Código:

Pena - reclusão, de 1 (um) a 4 (quatro) anos).

legislações, foi realizada a referência ao parágrafo supracitado, “nos termos do §2ºA do art. 121 deste Código”, dessa forma, para este trabalho, o objetivo é definir o significado da expressão, para compreender o alcance das disposições legais citadas.

Para responder não só em que consistem as “razões da condição de sexo feminino”, como também em que medida se dá a concepção do sujeito mulher tutelado pela norma, como metodologia analítica para a escrita deste texto escolhemos apresentar, inicialmente, como se dá a interpretação dos sentidos dessa categoria legal pela doutrina penal especializada, ou seja, os Manuais e Cursos de Direito Penal. Considerando que as Leis n. 14.132/2021 e 14.188/2021 fazem referência à Lei do Feminicídio, em um segundo momento, utilizaremos como base a literatura específica sobre feminicídio/feminicídio como um instrumental teórico fundamental para o entendimento do modo pelo qual foram construídos os sentidos desse significante.

Por fim, ante a necessidade de descolonizar o discurso e as práticas jurídicas, apresentaremos como referencial teórico o feminismo descolonial, com destaque para as autoras María Lugones (2008) e Rita Segato (2011), como um instrumental necessário para a produção de significados da categoria analisada.

## AS RAZÕES DE SEXO FEMININO SEGUNDO A DOCTRINA PENAL

Considerando que as Leis n. 14.132/2021 e n. 14.188/2021 fazem remissão ao §2ºA do art. 121 do Código Penal para definir em que situações há razões da condição de sexo feminino e que ambas as leis se aplicam quando a vítima for mulher, fomos investigar, a partir do crime de feminicídio, como se dá a interpretação da expressão “contra mulher, por razões da condição de sexo feminino” pela doutrina penal.

O feminicídio, previsto no inciso VI do artigo 121 do Código Penal, vem descrito como “matar mulher por razões da condição de sexo feminino”, portanto, o sujeito mulher tutelado pela norma é o primeiro significante que precisa ser analisado. Nos Manuais e Cursos de Direito Penal<sup>4</sup> há uma preocupação com o conceito de mulher, o qual é apresentado a partir de três perspectivas distintas: a biológica, que identifica a mulher segundo seu sexo morfológico (órgão genitais – externos e internos e extragenitais – caracteres secundários), sua concepção cromossômica (genética) e endócrino (identificado pelas

---

4 Foram pesquisados os seguintes Manuais e Cursos: BITENCOURT; Cezar Roberto. **Tratado de Direito Penal. Parte Especial**. 20. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020. v. 2. BUSATO, Paulo César. **Direito penal: parte especial**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2017. CAPEZ, Fernando. **Curso de Direito Penal. Parte especial**. 20. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020. CUNHA, Rogério Sanches. **Manual de Direito Penal. Parte Especial**. 12. ed. Salvador: Editora Juspodivm, 2020. ESTEFAM, André. **Direito Penal. Parte especial**. 7. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020. GONÇALVES, Victor Eduardo Rios. **Direito penal esquematizado. Parte especial**. LENZA, Pedro. (Coor.) 10. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020. GRECO, Rogério. **Curso de Direito Penal: parte especial**. 16. ed. Niterói, Impetus, 2018. v. II. JESUS, Damásio de. **Direito Penal. Parte especial: crimes contra a pessoa a crimes contra o patrimônio**. Atualização: André Estefam. 36. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020. v. 2. MASSON, Cléber. **Direito Penal. Parte Especial**. 13. ed. São Paulo: Editora Método, 2020. v. 2. NUCCI, Guilherme de Souza. **Curso de direito penal: parte especial: arts. 121 a 212 do código penal**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2020. PRADO, Luiz Regis. **Tratado de Direito Penal: parte especial – arts.121 a 249 do CP**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2019. v. 2. QUEIROZ, Paulo. **Direito Penal. Parte Especial**. 4. ed. Salvador: Juspodivm, 2020.

glândulas sexuais); o critério psicológico, que considera a forma como a pessoa vivencia a sua identidade gênero, ou seja, o gênero que ela se identifica, independentemente da sua genitália e condição genética; e, finalmente, a perspectiva jurídica, segundo o qual a mulher é reconhecida como aquela pessoa portadora de um documento oficial (certidão de nascimento, documento de identidade) em que figure o seu sexo feminino, tenha ou não nascido biologicamente mulher.

Prevalece o critério jurídico que se justificaria por trazer uma maior segurança jurídica. Desse modo, segundo o pensamento hegemônico do discurso jurídico-penal brasileiro, mulher é uma categoria jurídica que abrange todas as mulheres, nascidas ou não com a genitália feminina, que portam um documento oficial com a indicação do sexo feminino. Essa perspectiva abarca as mulheres cisgêneras, as mulheres transexuais e exclui as travestis<sup>5</sup>.

O §2ºA, em seu inciso I, dispõe que há razões da condição de sexo feminino quando o delito é praticado em um contexto de violência doméstica e familiar. O vetor interpretativo desse dispositivo é o art. 5º<sup>6</sup> da Lei Maria da Penha que conceitua violência doméstica e familiar como qualquer ação ou omissão baseada no gênero que cause violência física (lesão ou morte), sexual, psicológica, moral ou patrimonial, e que decorra do âmbito doméstico, familiar ou de relações íntimas de afeto.

A violência doméstica ou familiar abrange uma situação de dominação baseada no gênero, sobretudo as relações hierárquicas que se estabelecem na esfera privada, socialmente naturalizadas em decorrência dos papéis sociais impostos aos homens e às mulheres. Esse inciso, portanto, refere-se a um contexto caracterizado por uma relação de poder e de submissão do homem em relação à mulher, que se encontra em uma situação de vulnerabilidade. Ainda que possam ser confundidos e entendidos como conceitos sinônimos, cumpre ressaltar que nem toda violência doméstica está relacionada às relações íntimas de afeto ou de parentesco, assim como nem todas as violências familiares ocorrem na esfera da casa, do lar.

Constamos uma preocupação dos penalistas em especificar que não basta o contexto doméstico ou familiar, ou seja, que a qualificadora exige que a morte tenha sido provocada em uma situação de vulnerabilidade da vítima, fruto de uma relação (familiar, doméstica ou íntima de afeto) marcada pela dominação masculina e pela inferioridade

---

5 “Chamamos de cisgênero que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento. Denominamos as pessoas não-cisgênero, as que não são identificam com o gênero que lhes foi determinado, como transgênero, ou trans. Para algumas pessoas, a vivência de um gênero discordante do sexo é uma questão de identidade, é o caso das pessoas conhecidas como travestis, e das transexuais, que são tratadas, coletivamente, como parte do grupo chamado de “transgênero”.” (DE JESUS, 2012. p. 12)

6 Art. 5º Para os efeitos desta Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial. I - no âmbito da unidade doméstica, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas; II - no âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa; III - em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação.

feminina, determinantes para a ocorrência do evento<sup>7</sup>. Conforme André Estefam (2020, 0. 149), é uma morte causada por uma conduta direcionada à dominação de gênero, ou seja, uma ação que revela que o ofensor se coloca em uma posição de superioridade em relação à vítima, vulnerabilizando-a, como nas hipóteses em que a morte decorre do ciúme ou do inconformismo com término da relação.

Para estender o âmbito de aplicação da qualificadora para as mortes que ocorrem em outros contextos e que envolvem outras relações entre o agressor e a vítima, a disposição do inciso II traz a morte causada pelo menosprezo ou pela discriminação à condição de mulher.

Alice Bianchini, Mariana Bazzo e Sílvia Chakian (2021, p. 280) esclarecem que “há menosprezo quando o agente pratica o crime por nutrir pouca ou nenhuma estima ou apreço pela vítima, configurando, dentre outros, desdém, desprezo, depreciação, desvalorização”. A discriminação contra a mulher é definida no art. 1º da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher:

Art. 1º. Para os fins da presente Convenção, a expressão ‘discriminação contra a mulher’ significará toda a distinção, exclusão ou restrição baseada no sexo e que tenha por objeto ou resultado prejudicar ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício pela mulher, independentemente de seu estado civil, com base na igualdade do homem e da mulher, dos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural e civil ou em qualquer outro campo (CEDAW, 1979).

Portanto, menosprezo ou discriminação à condição de mulher abrange as atitudes discriminatórias ou preconceituosas contra as mulheres, em razão do lugar inferior atribuído ao feminino pelos estereótipos de gênero que são bastante variadas: violência causada porque o homem não aceita a autonomia da mulher; visão de que a mulher é promíscua e que a violência sexual estaria justificada; concepção de que a vítima de violência permanece no relacionamento porque gosta de apanhar; preconceito a certas mulheres porque exercem profissões estigmatizadas, como prostitutas, dançarinas; está igualmente presente nas mortes decorrentes de exploração sexual; no feminicídio lesbofóbico; assim como nos casos em que o (ex) marido ou companheiro mata porque a mulher se recusou a trabalhar apenas em casa e cuidar dos filhos e do marido/companheiro (CAMPOS, 2015, p. 112).

No entanto, a doutrina penal, em sua maioria, avalia o inciso II como o motivo do agente para a prática do feminicídio, independentemente do contexto doméstico ou familiar. Não existe um aprofundamento do que significa o menosprezo ou a discriminação e para alguns esses significantes seriam uma repetição do motivo torpe. O mais comum é a explicação através de alguns exemplos<sup>8</sup>, sem haver uma preocupação maior em definir

7 Segundo Masson (2020, p. 30): “o reconhecimento da violência doméstica ou familiar contra a mulher não é suficiente para a configuração do feminicídio. O inciso I do §2ºA deve ser interpretado em sintonia com o inciso VI do §2º, ambos do art. 121 do Código Penal. Em outras palavras, o feminicídio reclama que a motivação do homicídio tenha sido ‘razões da condição do sexo feminino’, daí resulte a violência doméstica ou familiar”. (Grifamos)

8 “Incorre nessa infração penal, por exemplo, quem mata mulher por entender que elas não devem trabalhar como motoristas ou que não devem estudar em universidades etc” (GONÇALVES, Victor. 2020, p. 125). “Tal hipótese resta

seu significado. Alguns dos autores consultados, ainda, tecem apreciações críticas<sup>9</sup> à disposição do inciso II.

Como bem argumenta Eugênia Villa (2020, p. 98 e 103) o menosprezo e a discriminação à condição de mulher ultrapassam o enquadramento legal da violência doméstica e familiar do inciso I, causando “irritabilidade intensa no sistema jurídico”, e são significados pouco explorados pela doutrina penal porque “demanda um esforço hermenêutico em virtude da imprecisão dos termos que não oferecem interpretação unívoca sobre o assunto, nem satisfazem à estrita legalidade do Direito Penal”. Nos Manuais e Cursos de Direito Penal pesquisados, contactou-se as dificuldades dos autores, quase que exclusivamente homens, para definir quem é mulher, ainda, visando se esquivar das discussões sobre gênero, sexo e sexualidade, os doutrinadores afirmam que a mulher vítima de feminicídio é aquela reconhecida juridicamente, subjetivada pelo direito como mulher (BORGES; ABREU, 2021, p. 32).

Assim, a legislação penal que trata da violência contra as mulheres segue sendo interpretada à revelia das perspectivas de gênero e das autoras feministas especializadas em violência contra as mulheres. Não podemos interpretar o fenômeno do feminicídio tomando por referência apenas esse discurso jurídico hegemônico. O entendimento e a aplicação do dessa categoria legal devem estar orientados por uma hermenêutica conforme a perspectiva de gênero.

## A CATEGORIA FEMINICÍDIO

O feminicídio é uma categoria de análise relativamente recente, ainda em construção e consolidação, mas pode ser definido como o assassinato de uma mulher, por razões de gênero, reflexo de uma violência estrutural e reiterada e a aversão às mulheres e ao feminino, inserida nas relações assimétricas de poder do regime patriarcal. O desenvolvimento da categoria feminicídio pela literatura feminista, além de visibilizar essas mortes, reconheceu “o direito de nomear o sofrimento no Direito” (SEGATO, 2011, p. 1) e impactou na tipificação do fenômeno em vários países da América Latina, dentre eles o Brasil.

Para entender o significante “razões da condição de sexo feminino”, propomos, conforme aponta Montserrat Sagot (2013, p. 13) um conceito de feminicídio que permita a compreensão do caráter social e generalizado da violência contra a mulher e revele que esses assassinatos não são um assunto meramente particular ou íntimo, pois resultam das relações estruturais de poder e privilégios entre homens e mulheres.

---

configurada em situações nas quais o agente mata a vítima por desdenhar do seu gênero, considerando-a inferior somente pelo fato de ser mulher, ou por puro preconceito à condição de mulher” (CAPEZ, 2020, p. 129).

9 Luiz Regis Prado (2020) critica a previsão pelo seu caráter amplo, de modo a não exigir qualquer relação especial existente entre autor e vítima e pela indeterminação, o que poderia dar margem a presunções de que o delito teria sido praticado por discriminação ou menosprezo sobretudo quando o sujeito ativo for do sexo masculino, o que seria uma transgressão ao princípio da segurança jurídica. No mesmo sentido Ana Cláudia Bastos de Pinho e Michele Barbosa de Brito (2020, p. 85): “a expressão ‘menosprezo’ enquanto elemento normativo do tipo penal, cuja abertura excessiva permitirá que tal condição seja totalmente definida a critério do magistrado”.

No Brasil, durante o trâmite legislativo da Lei n. 13.104/2015, o PSL 292/13 quando encaminhado para a Câmara dos Deputados sofreu apenas uma alteração: a expressão “razão de gênero” foi substituída por “razões da condição de sexo feminino”. Ante a essa mudança, resta clara a intenção de proteção de uma bio-mulher, definindo-a a partir do sexo, um dado biológico. Essa substituição para “sexo feminino”, revela que as ordens de gênero estão em constante disputa e deixa clara a agenda de políticos conservadores que promovem a demonização do que denominam de “ideologia de gênero”, segundo eles um projeto da esquerda que tem o fim de destruir a família tradicional e instaurar a ditadura gay. Carmen de Campos (2015, p. 111) aponta que, ao fixar a noção biológica de mulher, a Lei deixa de fora uma série de sujeitas, cuja identidade e/ou subjetividade de gênero é feminina.

A doutrina penal, por sua vez, sob o argumento da segurança jurídica, trata a questão a partir do conceito jurídico de mulher, considerando mulher apenas aquelas que sejam juridicamente identificadas como tais. Assim, o discurso jurídico constrói o sujeito político mulher, o que revela “que o direito atua no simbolismo de gênero e, também, como estrutura fortalecedora da binariedade de gênero e silenciadora de uma possível identidade de gênero” (BAGGENSTOSS; OLIVEIRA, 2019, p. 101).

Além da Lei n. 13.104/2015 estar fundada no binômio de sexo e gênero e pela heterossexualidade compulsória, ao estabelecer como hipótese ensejadora do feminicídio a morte de mulher por razões de sexo (biológico) feminino causada em uma relação interpessoal dentro de um contexto doméstico ou familiar, reforça esse paradigma familista da violência de gênero. Dessa forma, para ter sua reconhecida pela lei como vítima de feminicídio, “a vítima precisa ter a genitália feminina, uma família, uma casa, ou ainda deve parecer e se comportar como uma mulher, a ponto de causar menosprezo por essa condição, caso contrário seu algoz não será reconhecido como feminicida” (ABREU, BORGES, 2021, p. 30).

Os fundamentos usados pela doutrina penal para justificar o conceito jurídico de mulher – segurança jurídica, legalidade penal – estabelecem uma verdade jurídica, assim, o discurso jurídico, “reforça os padrões de gênero, cria e define sujeitos segundo critérios subjetivos, mas que aparecem como frutos da norma jurídica, de forma neutra e universal” (FACHINETTO, 2011, p. 129), como é possível ver na definição jurídica de mulher, vítima do feminicídio.

É preciso interpretar o conceito de mulher segundo uma perspectiva feminista e em conformidade com a teoria do feminicídio, de modo que o conceito que melhor abarca a mulher tutelada pela tipificação é o definido pelo critério psicológico, que leva em conta a identidade de gênero da vítima e não o seu sexo biológico ou a sua genitália. Somente esse critério é capaz de abarcar todos os corpos femininos e feminizados, que são mais vulneráveis à violência, e tutelar penalmente a vida de mulheres cisgêneras, mulheres trans e travestis.

Os instrumentos dogmáticos da doutrina penal também não dão conta da compreensão do significado e do alcance do feminicídio. Sua análise é limitada e, uma vez aplicada, tem como consequência uma proteção insuficiente. Ainda que a violência contra a mulher ocorra principalmente no âmbito privado, nas relações domésticas e familiares, nem todas as violências de gênero têm essa característica. O controle sobre o corpo e a vida das mulheres também é exercido em locais públicos e em relações que não se enquadram nos relacionamentos familiares ou conjugais. A hipótese prevista no inciso II, “menosprezo ou discriminação à condição de mulher” serve justamente para abarcar as outras violências que as mulheres sofrem.

A Convenção de Belém do Pará traz três grupos de violência, todas qualificadas na perspectiva da categoria gênero: física, sexual e psicológica, as quais podem se dar no âmbito das relações privadas e, portanto, têm um caráter interpessoal e um autor conhecido pela vítima; no âmbito do controle exercido sobre as mulheres no plano da comunidade, caracterizada por uma autoria desconhecida/indeterminada e sua ocorrência na esfera pública; e, por fim, as que ocorrem no plano do Estado, de caráter institucional e marcada pela impessoalidade, já que praticada por agentes do Estado. Em que pese essas três espécies de violência, a Lei n. 11.340/2006 deu visibilidade à violência praticada no âmbito das relações interpessoais, não abrangendo outros cenários comunitários e institucionais onde a violência também ocorre. Além disso, privilegia o espaço doméstico como o espaço natural da mulher brasileira, um processo de naturalização do espaço doméstico que tem suas raízes no processo de colonização (VILLA, 2020, p. 106-108). A interpretação do feminicídio também ficou vinculada a essa visão privada e familista da violência de gênero.

A construção da categoria feminicídio se fundou na análise das mortes de mulheres como crimes de ódio, em razão do gênero da vítima, assim, o desenvolvimento conceitual do feminicídio vincula-se às relações patriarcais que estruturam a ordem social e que não estão só presentes no âmbito da domesticidade e das relações familiares, ocorrem também na esfera pública (ABREU, 2022).

O termo *femicide* é atribuído a Diana Russel, que o utilizou em 1976 para se referir à morte de mulheres por homens pelo fato de serem mulheres, como uma alternativa à neutralidade do termo homicídio, de modo a significar a morte de mulheres por razões associadas a seu gênero. Havia um propósito: dar visibilidade às mulheres e lutar contra a violência que sofrem em numerosos contextos e lugares. Para Diana Russel (2011), o feminicídio, então, é definido como um crime de ódio contra as mulheres e sua explicação se encontra no domínio do gênero, caracterizado tanto pela supremacia masculina quanto pela opressão, discriminação, exploração, e, sobretudo, exclusão social das mulheres.

Segundo a teoria do feminicídio podemos afirmar que o inciso II ao se referir ao contexto do menosprezo ou discriminação à condição de mulher explicita que a violência letal contra as mulheres não está adstrita às violências sofridas no âmbito da família ou da unidade doméstica, ela também ocorre no âmbito público e, muitas vezes, conta com a

convivência do Estado ou é praticada pelos seus agentes, o que revela o ódio às mulheres. No Senado Federal, o PSL 292/13 sofreu uma emenda que manteve a definição geral de feminicídio, mas agrupou as circunstâncias “violência sexual”, “mutilação ou desfiguração da vítima” sob a fórmula “menosprezo ou discriminação à condição de mulher”, justificando-se que a expressão, além de abranger essas circunstâncias, tem o condão de descrever outras situações em que há a discriminação ou objetificação da mulher (OLIVEIRA, 2017, p. 5)

O menosprezo ou a discriminação à condição de mulher, além das mortes precedidas de violência sexual ou marcadas pela mutilação dos corpos das vítimas (antes ou após a morte), permite, ainda, considerar feminicídio as mortes contra os corpos feminizados, ou seja, aquelas mulheres que ainda que não tenham vaginas (mulheres trans e as travestis) são mortas porque inscrevem em seus corpos o feminino, geralmente desvalorizado, desprezado, menosprezado e discriminado em uma sociedade misógina. O inciso II, dessa forma, é o critério legal que permite estender o significado da expressão “razões da condição de sexo feminino”.

A teoria do feminicídio traz critérios importantes que auxiliam na definição do menosprezo ou discriminação à condição de mulher, entretanto, analisar apenas a opressão de gênero não é suficiente para a compreensão das diferentes formas de desigualdades que atingem as mulheres brasileiras. Ainda que as diferenças de gênero constituam as relações de poder que organizam as relações sociais, elas não são as únicas, ou seja, a violência contra as mulheres é atravessada não só pelo gênero, como também pela raça/etnia, classe social, sexualidade, opressões que precisam ser relacionadas para se entender as diversas manifestações da violência contra as mulheres e para definir o alcance dessa categoria legal.

## **DESCOLONIZANDO AS RAZÕES DA CONDIÇÃO DE SEXO FEMININO**

A violência de gênero atinge massivamente as mulheres latino- americanas, de tal modo que não podemos ignorar os efeitos da colonização na produção dessa forma de violência que atinge especialmente mulheres pobres e pretas, o que exige a investigação da forma pela qual o gênero e a raça, as feminilidades e as masculinidades foram construídas e significadas pelo colonizador e como esse processo impacta na violência contra as mulheres no Brasil.

O discurso jurídico hegemônico, pautado em uma perspectiva androcêntrica e universalizante, cria o sujeito mulher e define o âmbito de aplicação do feminicídio, através de uma visão masculinista e familista da violência de gênero. A teoria do feminicídio, por sua vez, apresenta a perspectiva feminista para entender a violência feminicida como a morte de mulheres em razão do gênero feminino e das relações sociais desiguais fundadas no patriarcado. No entanto, nenhuma deas concepções levam em conta o impacto da raça

e de outros marcadores na institucionalização da violência de gênero pelo processo de colonização. Por isso, foi preciso buscar aporte teórico nos feminismos descoloniais para definir o alcance dessa categoria legal.

O feminismo descolonial é uma perspectiva feminista que questiona os feminismos hegemônicos do Norte Global e a noção de mulher universal, com o fim de revisar as questões discutidas pelo pensamento feminista a partir da crítica à colonialidade do poder, do saber e do ser, ressaltado pelo projeto de giro decolonial. Assim, passa a analisar a vida das mulheres do Terceiro Mundo, sobretudo as latino-americanas, e pensar as imbricações de classe, raça, gênero e sexualidade, a sua construção e continuação no sistema moderno-colonial e de gênero.

María Lugones é uma das autoras mais importantes dessa vertente do feminismo. Ao tensionar o feminismo hegemônico, demonstra que as feministas do Norte, ao partirem de um conceito universal de mulher, reproduzem o sistema moderno-colonial de gênero, responsável pelas exclusões das mulheres e pela desumanização das “mulheres de cor”. Além disso, a autora denuncia que o giro decolonial ainda que tenha revelado a colonialidade do poder, do ser e do saber, “pressupõe uma compreensão patriarcal e heterossexual das disputas pelo controle do sexo, seus recursos e seus produtos. Ele aceita o entendimento capitalista, eurocêntrico e global sobre o gênero” (LUGONES, 2020, p. 62).

Com o fim de responder à pergunta “quais papéis as relações de gênero desempenham na colonialidade do poder?”, Lugones amplia a noção de colonialidade do poder para realizar a interseccionalidade entre raça e gênero, criando a expressão “sistema colonial de gênero”, presente na inserção, nas colônias, do sistema de gênero e na produção da inferiorização das mulheres colonizadas e racializadas (CASTRO, 2020, p. 171-172). Conclui que a violência de gênero não está dissociada da colonialidade, responsável pela desumanização das mulheres colonizadas e que conta com a conivência (e violência) dos homens colonizados, causando impactos distintos na vida das mulheres colonizadas e racializadas (LUGONES, 2020).

Rita Segato (2012, p. 120-121) destaca que a empreitada colonial realiza a domesticação das mulheres e a privatização do espaço doméstico como um espaço residual, além disso, produz uma hiperinflação masculina dos colonizados frente as mulheres colonizadas, ao mesmo tempo que são emasculados frente ao homem branco, em um verdadeiro processo violentogênico que ora reprime e ora empodera. Desse modo, esse sujeito masculino encontra como forma de restaurar a sua masculinidade, prejudicada externamente, através do exercício do poder no âmbito das relações interpessoais, exibindo a sua capacidade de controle.

Em suma, compreender o modo pelo qual as mulheres colonizadas são violentamente inferiorizadas pela colonialidade do poder é “entender o quanto a imposição desse sistema de gênero forma a colonialidade do poder, e o tanto que a colonialidade do poder forma esse sistema de gênero” (LUGONES, 2020, p. 80). Houve a introdução do gênero e da

raça e a imposição da sexualidade conforme os interesses do colonizador, a reprodução, determinando-se a heterossexualidade compulsória e a estrutura hierárquica entre homens e mulheres.

O gênero precisa ser pensado como uma categoria de análise descolonial e inserido no sistema colonial de gênero, onde as relações são construídas segundo o paradigma da modernidade, em que raça, gênero e sexualidade constroem a hierarquização social que desumaniza os colonizados e as colonizadas através do binarismo do humano e do não humano. O sistema colonial de gênero construiu as feminilidades racializadas e os mitos da mulher branca, dócil e obediente; e da mulher negra, selvagem e objetificada. Portanto, pensar no significante “contra mulher, por razões da condição de sexo feminino” é questionar quem é essa mulher, ou melhor, quais são as sujeitas que possuem a categoria humanidade e estão tuteladas pela norma e quais são as mulheres que foram e são inferiorizadas por um sistema que lhes retira a humanidade e lhes nega a condição de ser sujeitos (ABREU, 2022).

Dito isto, a mulher não branca é uma “não mulher” e assim não se enquadra em nenhuma dessas definições de feminicídio, visto que ela não tem gênero e ela também não pertence ao sexo feminino, pois não atende ao ideal de feminilidade branca. Esse processo que a constrói como não humana racializada autoriza o acesso dos homens brancos aos seus corpos e a invisibilização da violência contra elas (ABREU, 2022). Dizer que se o feminicídio é “matar mulher em razão do gênero” ou “matar mulher por razão da condição de sexo feminino” é o mesmo que dizer matar mulher, no exato sentido de que essas expressões, assim como o sujeito mulher, reproduzem a mulher universal, que é a mulher branca, cisgênero e heterossexual.

Como adverte Castro (2020, p. 172) toda categorização estanque pressupõe, ainda que de forma subliminar, um grupo dominante e esconde os demais tipos de opressão que as mulheres não brancas sofrem por serem mulheres e racializadas. Não podemos ficar alheios ao fato de que a categoria mulher tem como base um modelo exemplar de mulher, ainda que não de forma explícita, no caso, a mulher branca, de classe média e heterossexual e quando aplicadas às mulheres negras e indígenas, invisibiliza suas especificidades.

Os sentidos tanto do significante “mulher” quando “razão da condição de sexo feminino” são tomados a partir de uma concepção universal de mulher e do entendimento do feminicídio como a sendo a violência letal, decorrente de um contexto doméstico ou familiar. Se a violência de gênero é uma forma de controle masculino sobre os corpos femininos, esse poder não se manifesta apenas nas relações interpessoais, também se dá na esfera pública assim como há outros contextos em que as mulheres estão expostas à violência, reveladores do menosprezo ou da discriminação à mulher e das razões da condição de sexo feminino.

Temos que considerar, conforme adverte Françoise Vergés (2021, p. 83) que as mulheres não brancas são sub-representadas porque as violências contra elas, inclusive os

feminicídios, não recebem a mesma atenção do sistema de justiça criminal. Seria preciso incluir nessas estimativas as discriminações de raça, classe, gênero e sexualidade, para que então seja possível dar conta a violência sistêmica contra as mulheres. A interpretação desses significantes exige um novo campo epistêmico de investigação, orientado não apenas por uma perspectiva de gênero, pois a raça, o sexo e o gênero (e a sexualidade) são categorias que precisam ser examinadas em conjunto, já que foram produzidas dessa forma. A análise do gênero como uma categoria descolonial permite a compreensão das “razões da condição de sexo feminino” e do “menosprezo ou discriminação à condição de mulher” sob o signo da raça (e da sexualidade), tornando possível enxergar as outras formas de opressão que subjagam os corpos femininos, feminizados, racializados e empobrecidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não podemos analisar a violência de gênero sem levar em conta os modos específicos que essas violências atingem as mulheres pretas e pardas. Os instrumentos conceituais do feminismo hegemônico – gênero e patriarcado – não dão conta de apreender a violência de gênero em um contexto marcado pela raça e pelo sistema colonial de gênero. Por essa razão, o instrumental do feminismo descolonial é a aposta epistemológica que nos permite desafiar essa lógica binária, branca e heterossexista da feminilidade e da violência contra a mulher. As diferenças não estão somente na forma como as mulheres não brancas vivenciam a violência, como também está no modo pelo qual são tratadas pelo sistema de justiça, bem como nas possibilidades sociais e econômicas para enfrentar o problema.

A luta das mulheres nas sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas, como a brasileira, requer não só a superação das desigualdades entre homens e mulheres, como também os outros sistemas de opressão, sobretudo o racismo. O racismo inferioriza socialmente a população negra e especialmente as mulheres negras, é preciso desenhar os contornos de uma luta feminista e antirracista, integrando as tradições de luta dos movimentos negro e feminista.

Nossa proposta descolonial significa um olhar atento à questão racial, ou seja, na interpretação do significativo “razões da condição de sexo feminino” deve estar contido o conceito de violência racial, porque não podemos ignorar que para as mulheres não brancas e, na sua maioria empobrecidas, a razão é um aspecto determinante na violência sofrida por essas mulheres e, além disso, na forma como elas serão vistas pelo sistema de justiça criminal.

Há uma cumplicidade entre a lei, o discurso jurídico e a doutrina penal na produção da colonialidade, no reforço à heterossexualidade compulsória. Ao prever as razões de sexo feminino a categoria legal oprime e vulnerabiliza certos grupos sociais, como as mulheres trans e as travestis. As práticas jurídicas, ao vincular a violência ao contexto doméstico ou familiar e silenciar sobre o menosprezo e a discriminação à condição de mulher silencia e apaga as violências contra mulheres que têm como uma componente principal o racismo.

Evidenciamos dois processos de invisibilização: um que desconsidera os contextos de violência que mulheres negras estão mais expostas que mulheres brancas, em razão do racismo; e outro, que exclui da tutela legal as mulheres trans e as travestis, as pessoas que se recusam a identificar-se com um gênero, as mulheres que desafiam a norma heterossexual e os sujeitos que performam a feminilidade. Eleger o gênero como uma categoria de análise descolonial é uma proposta epistemológica cujo fim é revelar o que o sistema moderno colonial de gênero apagou e é uma lente necessária para enxergarmos de que modo o discurso jurídico, a dogmática penal e o sistema de justiça criminal, ao interpretar o significante “razões da condição de sexo feminino” de forma universalizante, silenciam e invisibilizam.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Ana Claudia da Silva. **Denúncias de feminicídios e silenciamentos**: olhares descoloniais sobre a atuação do sistema de justiça criminal. São Paulo: Editora Blimunda, 2022.

BAGGENSTOSS, Grazielly Alessandra; OLIVEIRA, João Manuel de. Direito Brasileiro: Discurso, Método e Violências Institucionalizadas. (In) BAGGENSTOSS, Grazielly Alessandra. **Direito e feminismos: rompendo grades culturais limitantes**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2019.

BIANCHINI, Alice; BAZZO, Mariana; CHAKIAN, Sílvia. **Crimes contra mulheres**. 3. ed. Salvador: Editora JusPodivum, 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.340 de 07 de agosto de 2016**. Brasília: DF, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.104 de 09 de março de 2015**. Brasília: DF, 2015.

BRASIL. **Lei nº 14.132 de 31 de março de 2021**. Brasília: DF, 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.188 de 28 de julho de 2021**. Brasília: DF, 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 292, de 15 de julho de 2013**. Altera o Código Penal para inserir o feminicídio como qualificadora do homicídio. Brasília: Senado Federal, 2013.

BORGES, Clara Maria Roman; ABREU, Ana Claudia da Silva. As vozes silenciadas nas denúncias de feminicídio no estado do paraná (2015- 2020): contribui es para um olhar descolonial do sistema de justiça criminal. **Argumenta Journal Law**, Jacarezinho – PR, Brasil, n. 35, 2021, p. 19-49

CAMPOS, Carmen Hein de. Feminicídio no Brasil: uma análise crítico-feminista. **Revista Sistema penal e violência**. Porto Alegre, v. 7 n. 1, jan-jun, p. 103-115, 2015.

CAPEZ, Fernando. **Curso de Direito Penal**. Parte especial. 20. ed. São Paulo: Saraiva Educa o, 2020.

CASTRO, Susana de. Condescendência: estratégia pater-colonial de poder. In: HOLLANDA, Heloísa B. (Org). **Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p. 164-178.

DE JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília, 2012.

ESTEFAM, André. Direito Penal. **Parte especial**. 7. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

FACHINETTO, Rochele Fellini. **Homicídio contra Mulheres e Campo Jurídico**. In: AZEVEDO, Rodrigo Ghiringheli. Relações de gênero e sistema penal: violência conflitualidade nos juizados de violência doméstica e familiar contra a mulher. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 107-136.

GONÇALVES, Victor Eduardo Rios. **Direito penal esquematizado. Parte especial**. LENZA, Pedro. (Coor.) 10. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

LUGONES, María. **Colonialidad y género**. Tábula Rasa, Bogotá, n. 93, p. 73-101, jul.-dez., 2008.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloísa B. (Org). **Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p. 59-93.

MASSON, Cléber. **Direito Penal. Parte Especial**. 13. ed. São Paulo: Editora Método, 2020. v. 2.

OLIVEIRA, Clara Flores Seixas. De “razões de gênero” para “razões de condição de sexo feminino”: disputas de sentido no processo de criação da Lei do Feminicídio no Brasil. **Seminário Internacional 11 & 13 “Womens Congress”**. Anais Eletrônicos, Florianópolis, 2012, p. 1-12.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW)**. 1979. Disponível em: [https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/convencao\\_cedaw.pdf](https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/convencao_cedaw.pdf). Acesso em: 08 ago. 2019.

RUSSEL, Diana E. H. **Origin of Femicide**. Dianarussell.com. Disponível em: <[https://www.dianarussell.com/origin\\_of\\_femicide.html](https://www.dianarussell.com/origin_of_femicide.html)>. Acesso em: 11 Jan. 2021.

SAGOT, Montserrat. El femicidio como necropolítica. **Labrys. Estudos Feministas**. jul-dez. 2013. Disponível em: <<https://www.labrys.net.br/labrys24/femicicide/monserat.htm>>, acesso em: 11 Jan. 2020.

SEGATO, Rita Laura. *Femi-geno-cidio como crimen en el fuero internacional de los Derechos Humanos: el derecho a nombrar el sufrimiento en el derecho*. In: FREGOSO, Rosa Linda; BEJARANO, Cynthia (Orgs). **Feminicidio en América Latina. Diversidad Feminista**. CEIICH/UNAM: Cidade do México, 2011.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e Colonialidade: Em Busca de Chaves de Leitura de um Vocabulário Estratégico Descolonial. **e-cadernos CES**. Epistemologias Feministas: ao encontro da crítica radical. Coimbra, n. 18, p. 106-131. 2012.

VERGÉS, Francoise. **Uma teoria feminista da violência**. Trad. Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

VILLA, Eugênia Nogueira do Rêgo Monteiro. **Circuito do feminicídio: o silêncio murado do assassinato de mulheres**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2020.

# EMPODERAMIENTO DETONADOR DE CRECIMIENTO ECONÓMICO ANTE LOS PROBLEMAS SOCIALES QUE ENFRENTAN LAS MUJERES RURALES EMPRENDEDORAS QUE VENDEN PESCADO EN LA PERIFERIA DEL MERCADO PÚBLICO MANUEL LARRAINZAR EN TONALÁ, CHIAPAS

*Data de aceite: 02/05/2024*

**Isabel Pérez Pérez**

**Joselyne G. Pérez Hernández**

**Graciela de Paz**

**Maria Angélica de Paz**

**RESUMEN:** La mujer rural emprendedora es factor clave de la sociedad mexicana que genera recursos económicos a las familias. En Chiapas (México), no se pueden excluir de la situación específica de las mujeres rurales, las cuales representan el 50,4% del total de las mujeres mexicanas (CEAMEG, 2016). La mayoría de este colectivo, están en situación de pobreza extrema. Además de vivir en comunidades rurales, con una inadecuada infraestructura de servicios, escasos servicios de salud o educativos, y con necesidades básicas insatisfechas en la mayoría de los hogares, viven dominadas por el sistema “machista” propia de una cultura rural, sin reconocimiento de sus derechos, ni de sus labores dentro y fuera del hogar.

Por ello, se presenta este estudio que se realizó con una metodología mixta, cualitativa y cuantitativa. La recolección

de información utilizó los siguientes instrumentos metodológicos: un grupo focal y la aplicación de una encuesta semi estructurada a los participantes del mismo grupo focal (hombres, mujeres y jóvenes, todos ellos mayores de 18 años, vendedores de pescado en la periferia del mercado público Manuel Larrainzar). El resultado reflejó que de las 17 personas que comercializan su producto en este sitio, 15 son mujeres, y únicamente 2 hombres; de ellos, 10 son casados (as), 3 solteras, 1 que vive en unión libre, 1 madre soltera, 1 divorciada y 1 viuda, como se puede observar el *rol* protagónico de la mujer en esta actividad comercial es predominante.

**PALABRAS-CLAVE:** mujeres rurales, mercados públicos, empoderamiento, economía.

**ABSTRACT:** Rural women entrepreneurs is key factor in Mexican society that generates income to families. In Chiapas (Mexico), may not be excluded from the specific situation of rural women, which account for 50.4 per cent of the total of Mexican women (CEAMEG, 2016). The majority of this group, are in extreme poverty. In addition to live in communities that are rural, with inadequate infrastructure services, scarce health

services or educational, and basic needs unmet in most households, they live dominated by the “macho” system of a rural culture, without recognition of their rights, or their work inside and outside the home. Why is this study which was carried out with a joint, qualitative and quantitative methodology. The collection of information used the following methodological instruments: implementation of a survey and a focus group semi structured to participants of the same target group (men, women and young people, all of them older than 18 years, fish sellers in the periphery of the public market Manuel Larrainzar). The result reflected that of the 17 people who market your product on this site, 15 are women, and only 2 men; of them, 10 are married (as), 3 single and 1 who lives in free union, 1 single mother, divorced 1 and 1 widow, as you can see the role of women in this commercial activity is predominant. **KEYWORDS:** rural women, public markets, empowerment, economy.

## INTRODUCCIÓN

Con este estudio se logró identificar la problemática que viven las mujeres emprendedoras rurales que vienen a la ciudad a buscar un sitio en los mercados locales para la venta de su producto (pescado) y tienen que ubicarse en la periferia del mercado público, puesto que no tienen un sitio definido para realizar la comercialización de su mercancía. Considerando que estos lugares ofrecen una serie de oportunidades para vendedores y compradores de distintos tipos de productos y servicios.

Por ello, primeramente se elaboró un censo que permitió obtener datos e información para posteriormente proponerles una forma de organización que les facilite realizar esta actividad de forma más segura y puedan obtener ganancias que les provea para que puedan vivir de una manera digna.

En segundo lugar, se ubicaron los problemas a que se enfrentan en el día a día, estas mujeres para realizar sus actividades diarias en una matriz FODA. Posteriormente, se les diseñaron documentos contables donde podrán llevar un registro que concentre todas sus operaciones diarias como son compras y ventas, así como lo que se invierte y cuanto se obtiene de ingreso económico al efectuar la comercialización de su producto, si se obtiene una ganancia o no.

Considerando que los mercados públicos proveen grandes oportunidades de negocio, para los que ofrecen productos o servicios por representar un sitio donde oferentes y demandantes convergen para buscar mejores oportunidades, tanto en los precios, como en las oportunidades de ventas comerciales.

## CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO

En las comunidades rurales, existen muy pocas actividades que pueda absorber la mano de obra femenina, lo que implica que las mujeres en edad productiva genere su propio empleo, por medio de la venta y comercialización de todos aquellos productos o servicios que impliquen una oportunidad de trabajo, que les provea ingresos mínimos necesarios para su subsistencia y la de su familia.

Un ejemplo, es el que realizan las mujeres rurales emprendedoras que venden pescado en la periferia del mercado público Manuel Larrainzar, ubicado en Tonalá, Chiapas. La importancia de esta actividad radica en la cadena de valor que genera este proceso de compra/venta para las comunidades, aun cuando no se considera un trabajo formal, es una ocupación digna.

Observándose que la situación económica de estas personas, no está tan deprimida como en otras familias que no realizan actividades de comercialización y que dependen únicamente de los apoyos gubernamentales que mes a mes reciben. Este es un factor muy importante si se considera que los hijos, principalmente mujeres, forman parte de la fuerza de trabajo en esta actividad (Pérez, Orozco & Cruz, 2014).

Según García (2003), el trabajo manual es significativo por el hecho de no contar con tecnología, estructura un proceso de trabajo diferente al de una organización industrial con producción en serie. La producción está orientada hasta ahora, a la generación de un ingreso familiar de subsistencia (ver imagen 1, 2 y 3).



Fuente: Imagen No. 1: Mujeres rurales vendedoras de pescado en el mercado público Manuel Larrainzar en Tonalá, Chiapas



Fuente: Imagen No. 2: Mujeres rurales vendedoras de pescado en el mercado público Manuel Larrainzar en Tonalá, Chiapas



Fuente: Imagen No. 3: Mujeres rurales vendedoras de pescado en el mercado público Manuel Larrainzar en Tonalá, Chiapas

## SITUACIÓN DE LAS MUJERES RURALES EN CHIAPAS (MÉXICO).

En 2010, la población que vivía en localidades rurales (menos de 2,500 habitantes) sumaba 26 millones y representaba 23.2 por ciento de la población total del país; alrededor de 13.4 millones son mujeres y 12.9 millones son hombres. La edad mediana de las mujeres rurales es de 23 años y 22 para los hombres, mientras que la correspondiente a las mujeres de grandes ciudades de 100 mil y más habitantes es 29 años, 2 más que los hombres cuya edad mediana es de 27 años (CEAMEG con base en INEGI Estadísticas históricas de México 2009).

En este mismo año, CEAMEG menciona, que había 102 mujeres rurales por cada 100 hombres rurales. Oaxaca es la entidad federativa que tiene una mayor proporción de mujeres rurales (52.3%), seguida de **Chiapas** con la mitad de su población de mujeres residentes en áreas rurales. Hidalgo y Tabasco también tienen una importante proporción de mujeres rurales, 47.4 y 41.9 por ciento, respectivamente.

Por lo tanto, las mujeres en Chiapas, no se pueden excluir de la situación específica de las mujeres rurales, las cuales representan el 50,4% del total de las mujeres mexicanas (CEAMEG, 2016). La mayoría de este colectivo, están en situación de pobreza extrema. Además de vivir en comunidades rurales, con una inadecuada infraestructura de servicios, escasos servicios de salud o educativos, y con necesidades básicas insatisfechas en la mayoría de los hogares, viven dominadas por el sistema “machista” propia de una cultura rural, sin reconocimiento de sus derechos, ni de sus labores dentro y fuera del hogar.

Esto limita su integración y participación en actividades comunitarias, o llegar a ser parte de organizaciones donde se toman decisiones relacionadas con el desarrollo. Según Mareswara (2016), las responsabilidades asumidas en función de su sexo (cuidado de la familia, tareas domésticas, cuidado de animales de traspatio, etc.) y otras referidas a las tareas agrícolas reducen sus posibilidades de tener una actividad económica que les genere ingresos para su autonomía, o bien actividades relacionadas con su desarrollo personal que le permita elevar su autoestima.

Deben sobrevivir en un sistema que les ha negado el acceso a recursos productivos, asistencia técnica, conocimientos y formas de organización propias. Conscientes de este problema, las instituciones públicas del país han comenzado a abordar el problema y promover los derechos de las mujeres a nivel legislativo y estratégico (CEAMEG, 2016).

Para ello se han elaborado documentos básicos en materia de derechos humanos de las mujeres como: la “Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer”, aprobada por la ONU en 1979 a nivel internacional, y a nivel regional, la “Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer” conocida como Convención de Belém de Pará desde 1999; a nivel nacional, el Congreso de la Unión aprobó en febrero del 2007 la “Ley General de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia”.

En términos generales se puede decir que el país cuenta con un amplio marco jurídico que protege algunos de los derechos básicos de las mujeres (ver Cuadro No. 1: Derechos Humanos de las mujeres). Sin embargo, aún queda mucho trabajo por realizar para romper con el estigma de la exclusión que pesa sobre las mujeres, principalmente rurales, y que no las reconocen como parte fundamental del desarrollo del país, mucho menos del estado, municipio o comunidad

| ACCIÓN   | AÑO  |
|--|------|
| Se crea la Comisión de Equidad y Género en la Cámara de Diputados  | 1999 |
| Se crea la Ley del Instituto Nacional de las Mujeres   | 2001 |
| Se promulga la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación  | 2003 |
| Se promulga la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres  | 2006 |
| Se promulga la Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida Libre de Violencia.   | 2007 |
| Se promulga la Ley para Prevenir y Sancionar la Trata de Personas.   | 2007 |
| Se tipifica el feminicidio en el Código Penal Federal.   | 2012 |
| Ley General de Instituciones y Procedimientos Electorales, la obligación para los partidos políticos de asegurar la igualdad de oportunidades y la paridad entre hombres y mujeres para tener acceso a cargos de elección popular. | 2014 |
| Ley General sobre los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.   | 2014 |

Cuadro No. 1: Derechos Humanos de las Mujeres.

Fuente: CEAMEG a partir de la Cámara de Diputados 2016.

## JUSTIFICACIÓN

La idea de promover el empoderamiento de las mujeres constituye parte de un cambio cultural, social y económico, entendido como un proceso orientado de forma consciente a transformar ideas, creencias y conductas que afectan la calidad de vida de hombres y mujeres; incluso, el desarrollo de las comunidades rurales (Villarreal, 2011).

Para que la voluntad de modificar el sometimiento de género por el empoderamiento sea efectivo, se debe involucrar a las partes para percibir si desean cambiar y como se debe participar en ese proceso de cambio que se pretende lograr (Narasimha, Anand, Ravish, Navya y Ranganath, 2016). Si no existe el deseo de colaboración entre este colectivo (hombres y mujeres), difícilmente se conseguirá este cambio esperado. Para ello, fue necesario analizar sus costumbres, usos, prácticas, tradiciones e ideas que prevalece en las comunidades rurales con respecto al *rol* de género.

Por tal motivo, el empoderamiento reconoce la necesidad de aumentar el poder de las mujeres, definido en términos de liderazgo que les permitirá influir en el cambio cultural, económico, político y social a través del control de recursos materiales y no materiales (Hidalgo, 1999).

Pérez, Vázquez & Zapata (2008) explican que “Género en Desarrollo”, considera a las mujeres como sujetos dinámicos y promotores de cambios, por lo que, propone el empoderamiento femenino, como estrategia para superar las limitaciones de lo mencionado por las “Mujeres en Desarrollo”. Para Young (1997), el empoderamiento consiste en facilitar el control de las mujeres sobre los procesos que afectan sus vidas, lo que les permitirá vigilar sus propias actividades, organizarse para ayudarse unas a otras y generar peticiones de apoyo a las instancias locales, municipales, estatales y nacionales para incidir en el cambio, desarrollo de la sociedad, del país y del mundo.

La perspectiva de Género en Desarrollo, se ocupa de las relaciones de género en situaciones culturales e históricas concretas. Incluye, en la agenda para el cambio, las necesidades estratégicas de las mujeres, buscando modificar relaciones de desigualdad (Nazar & Zapata, 2000).

Pérez et al., (2008) continúa comentando las afirmaciones de Género en Desarrollo y analizan el papel de éste colectivo en el ámbito productivo, con el fin de que la política pública no genere nuevas cargas de trabajo para ellas. En su propuesta introduce dimensiones cualitativas, quizá no medibles, del desarrollo, como por ejemplo la importancia de la autonomía femenina, de su independencia económica, de su desarrollo emocional y profesional, así como la necesidad de promover una democracia participativa donde la brecha entre líderes e instituciones sea eliminada para que las personas sean sujetos modificadores de sus propios entornos (Pérez, 2001).

Según Rowlands (1997), a partir de la investigación que hizo en grupos de mujeres rurales, el empoderamiento de estas es “un núcleo de procesos psicológicos que cuando se desarrollan, capacitan al individuo o al grupo para actuar de tal forma que incrementen su acceso al poder y su uso en varias formas”. Eso significa la capacidad para elevar su conciencia como mujeres y el desarrollo de habilidades para superar problemas y encontrar salidas y soluciones.

Villarreal, (2011), comenta del estudio anterior, parecería, “con los datos registrados sobre el número de mujeres que están participando en los mercados públicos, que las mujeres están encontrando caminos para incrementar su participación en las ventas de manera autónoma”, lo que sería una pista sobre su avance en términos de empoderamiento.

## **METODOLOGÍA**

El diseño de la investigación es de tipo cualitativo y descriptivo, se desarrolló en dos fases para que se capturaran los distintos significados de este fenómeno social y personajes involucrados en este proceso; el problema a estudiar fue el binomio colaboración empoderamiento femenino de las vendedoras de pescado en la periferia del mercado público Manuel Larrainzar en Tonalá, Chiapas. En la primera fase, se llevó a cabo por medio de la observación y el análisis de los testimonios recogidos con el grupo de enfoque realizado, se fue construyendo su significado de acuerdo a los comentarios, opiniones, ideas vivencias y sentimiento de este colectivo (ver Cuadro No. 2: Censo de mujeres vendedoras de pescado).

La información recogida con esta metodología, fue llevada a cabo durante los meses de junio a diciembre del año 2016. A partir de la identificación de las dificultades se construyó una matriz FODA que se utilizó para visualizar una síntesis del binomio colaboración-empoderamiento por parte de las mujeres rurales emprendedoras; iniciando de forma individual y concluyendo de manera colectiva (ver Matriz FODA No. 1).

|    | <b>NOMBRES</b>                  | <b>EDAD</b> | <b>EDO. CIVIL</b> | <b>HIJOS</b> |
|----|---------------------------------|-------------|-------------------|--------------|
| 1  | Nicolasa Trinidad Castañeda     | 42          | Casada            | 6            |
| 2  | Margarita Trinidad Castañeda    | 49          | Casada            | 8            |
| 3  | Teresa de Jesús Matías Trinidad | 30          | Casada            | 4            |
| 4  | Guadalupe Salazar Mendoza       | 40          | Divorciada        | 3            |
| 5  | Danny Grisel Natarén Roblero    | 23          | Soltera           | 0            |
| 6  | Rosa Alba Lorenzana Ramos       | 40          | Casada            | 3            |
| 7  | Gloria Trujillo                 | 41          | Viuda             | 5            |
| 8  | Sandra Luz Cigarroa Flores      | 38          | Casada            | 1            |
| 9  | Elidía López Ovando             | 67          | Casada            | 6            |
| 10 | Elio Cueto De los Santos        | 68          | Casado            | 6            |
| 11 | Margarito Matías Mateo          | 52          | Casado            | 8            |
| 12 | Violeta López Caballero         | 45          | Casada            | 3            |
| 13 | Leydi Ovando Ríos               | 30          | Casada            | 1            |
| 14 | María angélica De Paz Trinidad  | 23          | Soltera           | 0            |
| 15 | Graciela De Paz Trinidad        | 22          | Soltera           | 0            |
| 16 | Mari Celia Matías Trinidad      | 32          | Madre soltera     | 1            |
| 17 | Aloína Ovando Antonio           | 55          | Unión Libre       | 5            |

Cuadro No. 2.- CENSO DE MUJERES VENDEDORAS DE PESCADO.

Fuente: Elaboración propia.

Las mujeres asistentes, que se atrevieron a verbalizar las condiciones de inequidad, opinaron que con la venta de pescado en la periferia del mercado público, existe la posibilidad de mejorar su condición o al menos atenuar su impacto.

Una de ellas decía: “en la comercialización, veo otra perspectiva de vida, me da otra visión”. En el grupo, se manifestó preocupación por la mejor manera de introducir cambios y de promover la solidaridad entre mujeres. Esta idea que se relaciona con las actrices sobre las “buenas costumbres” entre las mujeres, facilitarían los procesos organizativos para que pudieran darse apoyo mutuamente que beneficiaría su unidad, facilitando la transición a empoderarse.

También explicaron, que en las actividades de comercialización, que comprende la compra/venta, es donde se produce la mayor utilidad, pues al realizarse la venta se da la valorización de la mercancía, es decir, se materializa el esfuerzo del trabajo en dinero, y se pueden calcular y comparar los costos de adquisición del producto, así como del valor agregado (ganancia).

|   | Fortalezas  | Debilidades   |   |
|---|---|---|---|
| + | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Incorporación cada día más a la Educación</li> <li>-Buscan alternativas de independencia económica</li> <li>-Mejoran cada día más su autoestima</li> <li>-Valoran más su capacidad creativa</li> <li>-Potencian su desarrollo personal</li> <li>-Brindan más atención en aspectos de su salud</li> <li>-Apoyo mutuo para superarse</li> <li>- Más información sobre la equidad de género</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Ausencia de capacitación en nuevas tecnologías</li> <li>-Bajos conocimientos empresariales</li> <li>-Falta de organización en los grupos de mujeres</li> <li>-Carencia de autonomía en la Toma de Decisiones</li> <li>-Escasez de herramientas de Mercadotecnia.</li> <li>-Tienen que solicitar autorización para desplazarse de un sitio a otro,</li> <li>-Nulos conocimientos contables-administrativos</li> <li>-Bajo nivel de estudios</li> </ul> | - |
| + | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Mejorar su calidad de vida</li> <li>-Poseen mayor voluntad para emprender</li> <li>-Desafían las leyes de subordinación</li> <li>-Mayor capacidad de reacción ante los problemas</li> <li>-Han ido venciendo el miedo al cambio</li> <li>-Se han decidido a ser protagonistas de su vida</li> <li>-Son estupendas negociadoras</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Opresión de parte de los hombres de su entorno</li> <li>-Escasez de trato afectuoso por parte de sus padres</li> <li>-Falta de respeto en el hogar</li> <li>-Ausencia de involucramiento de los esposos en labores domésticas.</li> <li>-Trato desigual hombre/mujer en el espacio familiar.</li> <li>-Violencia verbal y maltrato familiar</li> </ul>   | - |
|   | Oportunidades   | Amenazas  |   |

Matriz FODA No.1: Binomio Colaboración-Empoderamiento

Fuente: Elaboración propia.

## RESULTADOS

El análisis realizado reveló que de las 17 personas que comercializan su producto en este sitio, 15 son mujeres, y únicamente 2 hombres; de ellas 10 son casadas (os), 3 solteras, 1 que vive en unión libre, 1 madre soltera, 1 divorciada y 1 viuda, como se puede observar el *rol* protagónico de la mujer en esta actividad es predominante.

Con respecto a los ingresos que reciben por las ventas que realizan, se reflejó que las mujeres asumen más responsabilidades y compromisos que los hombres, puesto que después de haber cumplido con el total de sus ventas, el ingreso que obtienen de su negocio, un porcentaje es para comprar su mercancía al día siguiente; otra porción, para el pago de sus pasajes y traslados al lugar donde realizan su compra e ir al lugar donde está su expendio, incluso tienen que separar otro porcentaje para enviar a sus hijos a la escuela, otra fracción para el alimento diario de su familia.

Estas mujeres tienen como apoyo económico ahorros propios, tandas, préstamo que solicitan a familiares y amigos, porque los sistemas crediticios o microcréditos les cobran demasiados intereses propiciando que no lo puedan pagar. También reciben apoyos económicos estatales, cuya cantidad oscila entre 2 mil a 3 mil pesos como beca a sus hijos que están en la escuela. Esto les da un fuerte impulso económico, lo que les permite “refaccionarse” y tener efectivo para comprar su producto (pescado).

Habitualmente este negocio no necesita que las personas tengan gran experiencia en el trabajo, es suficiente que sepan “realizar” el pescado, es decir, limpiarlos y abrirlos; preparándolos para darles la presentación que solicita el cliente, de acuerdo a como lo requieran en su hogar para su alimento (frito, en caldo, empanizado, al horno, asado, ceviche, al hervor, al agua chile, tapadito, empapelado etc.). La forma de “comerciar” la van adquiriendo conforme pasa el tiempo y venden su mercancía (Pérez et al. 2014)

La edad de las vendedoras de pescado, fluctúa en un 60 por ciento de 30 a 50 años, otro porcentaje menor el 23 por ciento son mayores de 50 años y únicamente el 17 por ciento corresponden de 20 a 29 años. En cuando a la edad de cuando iniciaron este negocio, la mitad de ellas comenzaron este comercio a la edad de 20 a 40 años y la otra mitad de las propietarias comenzaron este negocio a una edad de 20 años y menores de 20.

Al decir de ellas, la mayoría tuvo algo de planeación no escrita cuando empezó su negocio y solo la minoría hizo un plan de negocios, hay que aclarar cuando ellas hablan de planeación, es cuando van a preguntarle a sus familiares o amigos, acerca de poner un pequeño negocio, incluso, se llega al caso, que van y hablan con los dirigentes de sus sectas (las cuales hay muchas en estos lugares y de las que son integrantes). Este mismo caso pasa cuando hablamos de asesoría profesional, aunque la mayoría dijo que no tuvo asesoría profesional, se da mucho el caso anterior (Pérez et al. 2014).

Por lo tanto, se pudo observar que la educación es uno de los factores principales que afectan a la labor que realizan; otro factor no menos importante es el tiempo que le dedican a sus actividades comerciales, a menor tiempo, menor espacio empleado para su trabajo, Otro factor, son las razones personales y/o familiares, que las limita, tomando la preferencia de no ir más allá en su comercio. Generalmente estas propietarias tienen un nivel educativo máximo de primaria, algunas de ellas tienen secundaria y solo un grupo minoritario tienen preparatoria, actualmente dos de ella están estudiando licenciatura en Contaduría Pública lo que potenciará su conocimiento para llevar el registro de sus gastos y costos en su negocio.

## **CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA**

Poner fin a la pobreza en todas sus formas, también tiene una resonancia especial para las mujeres rurales. La interrelación entre el acceso limitado a los recursos, la educación y la atención médica inapropiadas, la discriminación sistemática y los obstáculos a su participación agravan su condición de pobreza y exclusión.

Por ello, el empoderamiento de las mujeres rurales, es un requisito previo para lograr la visión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030, que se propone “poner fin a la pobreza y el hambre, alcanzar la seguridad alimentaria y empoderar a todas las mujeres y las niñas como agentes clave en los sistemas alimentarios”, tan prioritario para

este colectivo que se encarga de garantizar la alimentación adecuada para las familias; las mujeres rurales se encuentran en el centro de este desafío.

Si se logra que el grupo de mujeres rurales emprendedoras que venden pescado en la periferia del mercado público Manuel Larrainzar se organicen para acceder a créditos, apoyos municipales, estatales y nacionales, además, se les proporcione una alternativa de distribución, así como dotarlas de herramientas estratégicas de mercadotecnia para que mejoren la comercialización, imagen e higiene de su producto, solo entonces se podrá garantizar que ellas alcanzarán su nivel de bienestar mínimo para satisfacer las necesidades económicas de su familia, hijos, padres, abuelos y todos aquellos que dependen de este colectivo.

Finalmente, se debe involucrar a todos los integrantes de la familia a que participen activamente en las labores diarias del hogar, para propiciar que las mujeres descarguen sus quehaceres y responsabilidades, que les permita tener un horario de esparcimiento y relax para su bienestar emocional que repercutirá en el progreso de todos los miembros de la familia y ellas puedan lograr su pleno desarrollo personal y social que detone su mejoría económica y la de su entorno.

## AGRADECIMIENTOS:

- Al COCYTECH y Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) por el apoyo económico proporcionado para la realización de este estudio.
- A las mujeres rurales emprendedoras que venden pescado en la periferia del Mercado público Manuel Larrainzar en Tonalá, Chiapas. “gracias por su participación”.



## REFERENCIAS

- Centro de Estudios para el adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género CEAMEG, (2016): "Las reformas a la Constitución de 1917 desde el punto de vista de las mujeres" *Cámara de Diputados LXIII Legislatura*. México, D.F.
- García Canclini, N. (2003): "Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad". *Editorial Grijalbo*, México, D. F.
- Hidalgo, C.N. (1999) "Cajas de ahorro como estrategia de sobrevivencia de mujeres rurales: Caso de la organización SSS Susana Sawyer, Álamos, Sonora", tesis de *Maestría en Estudios del Desarrollo Rural*, México, Colegio de Postgraduados.
- La Agenda 2030 y los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (2015): "Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe" CEPAL. ONU.
- Mareswara Rao, N. (2016): "A Study on Empowerment of Rural Women Through Entrepreneurial Activities", *Social Science*. Vol. 5 (10), pp. 311-313.
- Narasimha B.C.; Anand P.; Ravish K.S.; Navya S. S. y Ranganath T. S. (2016): "Role of self help groups in women empowerment and health" *International Journal of Community Medicine and Public Health*, Vol. 3 (8), pp. 2026-2028.
- Nazar, A. & Zapata, E. (2000): "Desarrollo bienestar y género: consideraciones teóricas", en *La Ventana*, núm. 11, pp. 73-118.
- Pérez, N.E. (2001) «El proceso de empoderamiento de mujeres indígenas organizadas desde una perspectiva de género», en *Estudios Agrarios*, núm. 17, pp.125-169.
- Pérez, P.I.; Orozco, G.M. & Cruz, S.Z.M. (2014): "Mujeres rurales emprendedoras de la región Istmo-Costa de Chiapas: productoras de totopo y memelita de olla". *Researchetnet.*, pp. 184-201.
- Pérez V.M.; Vázquez, G.V. & Zapata M.E. (2008): "Empoderamiento de las mujeres indígenas de Tabasco. El papel de los fondos regionales de la CDI" *Colegio de Postgraduados, Campus Montecillo, Texcoco, Estado de México. Revista Cuicuilco*. Vol. 15 (42), pp.
- Rodríguez, B.E. (2009): "Género, Cultura y Desarrollo: Límites y oportunidades para el cambio cultural pro-igualdad de género en Mozambique" *Instituto Complutense de Estudios Internacionales*, Universidad Complutense de Madrid. Madrid, Spain.
- Young, K. (1997) "El potencial transformador en las necesidades prácticas: empoderamiento colectivo y el proceso de planificación", en León, M. (Ed.), *Poder y empoderamiento de las mujeres*, Bogotá, Tercer Mundo, pp. 99-118.
- Villarreal, M. (2011): "Mujeres rurales y oportunidades: de la participación al empoderamiento" *Tend-Red*. Vol 16, pp. 243-259. Colombia.

# GERMINANDO A RESISTÊNCIA: EXPERIÊNCIAS DE GRUPOS COLETIVOS DE MULHERES CAMPONESAS EM JAGUARUANA-CE

*Data de submissão: 08/11/2023*

*Data de aceite: 02/05/2024*

### **Mariana Barbosa do Nascimento**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN (DCSP)  
Mossoró - Rio Grande do Norte  
<http://lattes.cnpq.br/4194232070193214>

### **Karlla Christine Araújo Souza**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – DCSP/PPGCISH/GECOM  
Mossoró - Rio Grande do Norte  
<https://orcid.org/0000-0002-3992-2163>

**RESUMO:** Busca-se através deste estudo compreender como os grupos coletivos de mulheres camponesas atuam nas decisões do cotidiano das comunidades rurais e territórios de resistência da cidade de Jaguaruana, Ceará. Esse estudo parte da hipótese de que os grupos coletivos de mulheres camponesas são parte atuante da construção e da tomada de decisões envolvendo suas vidas e as vidas das suas companheiras de classe. Portanto, investiga quais são as condições, os meios e organizações elaboradas por essas mulheres para atuarem em espaços de decisão. A metodologia do campo é a observação participante e a construção de um relato etnográfico das vivências

dessas mulheres por meio do relato de experiência individual de Maria Elisângela Gomes Magalhães, suas narrativas de vida, seu pertencimento aos movimentos sociais de mulheres camponesas e suas lutas cotidianas. Conta ademais com a transcrição dos relatos orais dessa liderança e com a coescrita colaborativa. Considera-se também que a partir do envolvimento das mulheres camponesas em movimentos sociais rurais como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra do Brasil e o Movimento de Mulheres Camponesas haja uma maior atuação política e social das camponesas, possuindo cada vez mais voz ativa e atuante.

**PALAVRAS-CHAVE:** Campesinato, Mulheres Camponesas, Territórios de Resistência.

### **FOSTERING RESISTANCE: EXPERIENCES OF COLLECTIVE GROUPS OF PEASANT WOMEN IN JAGUARUANA-CE**

**ABSTRACT:** This study seeks to understand how collective groups of peasant women act in everyday decisions in rural communities and resistance territories in the city of Jaguaruana, Ceará. This study is based on

the hypothesis that collective groups of peasant women are an active part of the construction and decision-making involving their lives and the lives of their classmates. Therefore, it investigates the conditions, means and organizations created by these women to act in decision-making spaces. The field methodology is participant observation and the construction of an ethnographic account of these women's experiences through the account of Maria Elisângela Gomes Magalhães' individual experience, her life narratives, her belonging to the social movements of peasant women and their daily struggles. It also includes the transcription of this leadership's oral reports and collaborative co-writing. It is also considered that, through the involvement of peasant women in rural social movements such as the Brazilian Landless Workers Movement and the Peasant Women's Movement, there will be greater political and social action by peasant women, with an increasingly active and active voice.

**KEYWORDS:** Peasantry, Peasant Women, Resistance Territories.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho procura compreender como as mulheres camponesas se organizam e agem na cidade de Jaguaruana-CE. Esta pesquisa nos permite compreender a partir da análise da trajetória dessas mulheres, com enfoque no percurso de Maria Elisângela Gomes Magalhães, como a participação das mulheres impactam no cotidiano de seus companheiros de classe, como elas se organizam e quais são os frutos desse processo de organização feminina. Compreender esses pontos é compreender como essas mulheres interferem diariamente no cotidiano de suas comunidades, publicizando algo que nem sempre é visto nos estudos sobre o campesinato.

O estudo conta com o recurso da polifonia, pois almeja-se ouvir as vozes de muitas mulheres pelo som de uma mulher, que será tradutora e transmissora do saber de outras mulheres camponesas, é importante que haja o entendimento de que, quando uma mulher fala, muitas outras que formam sua rede de apoio estão falando e muitas vozes serão faladas e ouvidas através do pesquisador. Essa antropologia polifônica se apresenta através de relato oral de liderança e dos contextos vivenciados pelas pesquisadoras, pois não há como transcrever o campo para a comunidade científica com a imunidade de quem o escreve. A subjetividade dessa mulher compõe um plano principal nesta pesquisa, pois para compreender a vida destas mulheres, a sua subjetividade não pode ser suprimida, uma vez que esta se compõe no contexto das experiências coletivas.

Para compreender a relevância do coletivo de mulheres camponesas é preciso compreender como elas se organizam e como elas pensam enquanto grupo sistematizado e unido. Isso se mostra como parte essencial para o entendimento desse estudo e como ele se desdobra na realidade da vida dessas mulheres. Pensar o campesinato é pensar em condições de vida difíceis, contudo os grupos de camponeses demonstram uma capacidade de organização e de pressão social que sempre se destacou na sociedade brasileira após os anos 60, com os ideais de reforma agrária, de regularização das terras

desses pequenos camponeses. As mulheres camponesas estão sempre atrás do véu da burocracia masculina, entretanto, “O Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) foi criado em 2004 como resultado da união de vários movimentos de mulheres do campo, sejam agriculturas, pescadoras ou extrativistas.” (BONI, 2013, p.67), mostrando que com o passar do tempo a organização das mulheres camponesas vêm se tornando cada vez mais estruturado.

Esse pensamento de organização e estrutura se faz presente nesse estudo para que seja compreensível como esse movimento feminino se molda nas realidades do interior do Ceará. Sendo assim, é preciso observar suas particularidades que fazem esse coletivo ser visto de forma única, com seus desdobramentos e como ele é possível de se analisar em paralelo com outros coletivos femininos do mesmo eixo social.

O objetivo geral desse estudo é perceber como essas mulheres se organizam para que seja possível compreender como elas interferem diretamente na realidade de suas comunidades, de suas vidas e de seus companheiros de classe. E, tem-se por objetivos específicos, a compreensão dos meios que essas mulheres usam para se organizar enquanto coletivo, quais conflitos são enfrentados por elas para imporem seus saberes e suas ideias e, por fim, entender como é o cotidiano dessas mulheres e como ele é organizado em contexto de luta contínua pela terra.

É importante o foco na organização do grupo para que se haja a compreensão de como se organizam e como agem as mulheres camponesas jaguaruanenses em um coletivo feminino que tem como fundamento a união dessas mulheres em prol de uma cidadania colaborativa e da luta por seus direitos e pelos direitos dos seus companheiros e companheiras. As mulheres camponesas são parte importante da história do campesinato da terra da rede.

A união de mulheres camponesas possui um histórico de muita luta, suor, sangue e labor para a conquista de direitos que as foram negados. Essas batalhas travadas ao longo de tantos séculos devem ter o seu papel de destaque na conquista de direitos não somente para as mulheres, mas para a população em geral. Segundo Federici (2017, p. 138) “A função social das terras comunais era especialmente importante para as mulheres, que, tendo menos direitos sobre a terra e menos poder social, eram mais dependentes das terras comunais para a subsistência, a autonomia e sociabilidade.” A autora mostra que as mais afetadas pelo cercamento das terras comunais foram as mulheres camponesas que perderam sua autonomia, o que instiga essas mulheres a buscarem essas terras de forma mais árdua e comecem a serem taxadas como insanas e bruxas, para sua degradação social e moral. O que não falta na longa história das mulheres é motivos para ir à luta por seus direitos negados de forma histórica.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa conta com a técnica de pesquisa entrevista com narrativa de vida (BERTEAUX, 2010) com base na narrativa da liderança feminina de Maria Elizângela. A escolha da informante ocorreu por meio da observação participante que acompanhou processos de lutas e resistência em que esta autoridade se mostrou interlocutora-chave. Além disso, considera os procedimentos da Antropologia Hermenêutica de Roberto Cardoso de Oliveira, olhar, ouvir e escrever em sua relação dialógica com o campo e os procedimento de tradução do texto antropológico e da observação participante no campo.

A presente pesquisa encontra-se em fase exploratória, como consequência, selecionou-se somente uma entrevista para que fosse utilizada neste artigo. Optou-se por entrevistar a Maria Elisângela pois ela se mostrou como personagem chave na luta das mulheres camponesas jaguaruanenses, devido sua atuação e liderança no movimento que se destaca pelo município de Jaguaruana e região do Alto Jaguaribe. Entretanto, o resultado final futuro desta pesquisa contará com mais entrevistas e mais vozes, sem perder de vista a polifonia que os estudos antropológicos devem conter.

## DESENVOLVIMENTO

Maria Elisângela Gomes Magalhães nasceu no dia 24 de março de 1978 na cidade de Jaguaruana-CE e se afirma como mulher negra. Filha de mãe agricultora e pai pescador e agricultor, Elisângela possui muitas memórias da sua infância sendo agricultora e trabalhando em fazendas que não eram da sua família. Ela relata que sua mãe a levava em cima de um trator, às duas da manhã, para o trabalho e a deixava na sombra de uma moita para que não se queimasse quando o sol surgisse de forma completa e iluminasse a vida daqueles trabalhadores na lavoura. Elisângela também relata suas memórias com seu pai e seus irmãos - que ao todo são treze - na pesca. E conta com muito pesar a degradação do Rio Jaguaribe.

Então assim. Meu nome é Elisângela, sou mulher, sou negra, sou camponesa, agricultora de nascença e sou filha de agricultora e de agricultor pescador aqui de Jaguaruana. Sou filha natural de Jaguaruana e tive uma infância bem difícil, né? Porque a gente nunca teve terra, sempre trabalhou nas terras dos fazendeiros, então eu tive uma infância muito difícil, de muitas privações de direitos, passamos muita fome, eu junto com minha família. Eu sou de uma família de treze filhos e onde dois faleceram ainda criança por doenças curáveis, mas como a gente não tinha acesso a uma saúde pública, de qualidade, naquela época era bem mais difícil que hoje. Mas a gente foi se construindo nesse processo de resistência, de continuar existindo mesmo com tanta dificuldade. [...] Eu lembro, eu muito pequena, quando a minha mãe e a gente saía duas horas da manhã em cima de um trator pra ir trabalhar na... olha a vida como é interessante. Pra ir trabalhar em uma fazenda e nós tão pequenos e a mamãe colocava, quando o sol ficava muito quente, colocava a gente embaixo do que chama de moita, de uma moitazinha, ela continuava a lida e deixava a gente embaixo de uma sombrinha da moita pra poder a gente, quando o sol esfriasse mais, a gente fosse ajudar. E interessante que essa mesma fazenda onde a gente trabalhou, quarenta e três anos depois a gente ocupa essa fazenda! E eu me sinto muito feliz por isso. Então em cada canto da antiga fazenda que hoje é então a ocupação Dom Frágoso, fez dois anos agora em maio, porque também sou acampada lá. Então eu trabalhei durante toda a minha infância naquela fazenda, tenho muitas memórias do quanto a gente sofreu lá, a gente trabalhava muito. A gente passava o dia todinho trabalhando, saía muito cedo de casa, mas a gente não conseguia colocar o alimento dentro da nossa casa. A gente passava o dia trabalhando, mas a gente tinha falta de comida em casa. E quarenta e três anos depois, a gente ocupa essa fazenda e eu me sinto muito feliz por isso, porque não vai ter mais o processo de exploração naquele território. Agora é um outro processo, é um processo de coletivização, é um processo de alimentos saudáveis, é um outro processo. Então eu tenho muitas lembranças da minha infância. E eu lembro também do Rio Jaguaribe aqui, meu pai era pescador, meus irmãos têm alguns que são pescadores, deles ir pescar e a gente ia junto também. Então eu lembro da minha infância, eu pescando de landuá com meu pai, com meu irmão. Pescando de mão, que a gente pegava os morés, que é um peixe que infelizmente não tem mais aqui na nossa região. Difícilmente a gente vê devido também a degradação que houve no processo do Rio Jaguaribe. Eu tenho quarenta e cinco anos e eu passei toda a minha infância no Rio Jaguaribe pescando, tomando banho, lavando roupa e hoje a gente não vê mais esse processo porque o rio, apesar dele não ser um rio fluente, mas toda a minha infância eu nunca vi ele seco e hoje, quarenta e cinco anos depois, a gente passa no leito do rio de carro. (MAGALHÃES, 2023)

A camponesa nos conta como iniciou sua vida nos movimentos de luta pela terra. De forma muito orgânica, Elisângela nos diz que entrou para o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra do Brasil - MST - através da educação. Quando o MST retorna para o município de Jaguaruana, Elisângela é chamada para dar aula para jovens e adultos, pois emancipar pela educação é uma das propostas do MST em seus assentamentos. Então Elisângela prontamente aceita e relata que foi assim que adentrou ao movimento de luta pela terra, pois estava comungando com as ideias que ali eram propostas pelo Movimento. Foi assim que ela se forjou/foi forjada, pois é um processo de construção coletiva, enquanto militante do movimento dos trabalhadores da terra e que lutam por ela.

E eu tive acesso a educação com muitas dificuldades, né? Que a gente tinha que trabalhar e estudar. Como eu já tenho quarenta e cinco anos, há quarenta e cinco anos atrás era bem mais difícil que hoje. Eu me formei em licenciatura em educação no campo, mas já me formei em dois mil e dezenove, né? Já nos meus quarenta anos, já. Porque não tive essa oportunidade. Então eu rasguei essa oportunidade, eu digo rasguei porque foi uma construção coletiva. Quando eu chego no Movimento Sem Terra, através aqui do Rosa Luxemburgo, o assentamento Rosa Luxemburgo, quando o Movimento Sem Terra, o MST, volta a fincar suas bandeiras aqui no município de Jaguaruana. Porque a primeira bandeira do MST fincada aqui no latifúndio foi no Assentamento Bela Vista. Então o MST, por um grande período, ele se ausentou daqui, mas voltou acho que em... não estou lembrada aqui o ano. Mas voltou com o assentamento Rosa Luxemburgo. E eu fui convidada na época pra ensinar jovens e adultos, foi quando eu conheci o MST, então eu conheci o MST. E ao ficar em sala de aula com jovens e adultos, eu acabei me apaixonando pela proposta do MST e o MST foi me forjando enquanto lutadora, mais orgânica. Fui compreender algumas coisas que eu não compreendi. E passei a estudar e ser militante desse processo (MAGALHÃES, 2023).

Através da bandeira da educação proposta pelo MST, Elisângela também alcançou seu diploma de Ensino Superior, licenciando-se em Educação do Campo pela Universidade Estadual do Ceará, no campus da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos - FAFIDAM-, na cidade de Limoeiro do Norte.

Ao entrar no MST pela porta da educação, que o MST se propõe que é a educação de jovens e adultos, eu acabei entrando na militância e ao militar no MST, a gente também junto com o MST, construímos a proposta do curso superior de licenciatura em educação do campo. Que eu me formei professora na FAFIDAM, na Universidade Estadual do Ceará, no campus da FAFIDAM e eu entrei pela porta da educação no MST. Hoje não faço mais parte das instâncias do MST, mas toda a minha formação política, a minha formação humana, o MST que me formou. Hoje faço parte da OPA, Organização Popular, que a gente está fazendo aquilo que o MST nos ensinou. Que é organizar a classe trabalhadora não só do campo, mas da cidade também. (MAGALHÃES, 2023).

Silvia Federici nos relata no seu prefácio à edição brasileira que ao escrever o seu livro “Calibã e a bruxa” teve que re-analisar como era o sistema capitalista visto com os olhos das mulheres que estavam passando por aquela transformação e nos diz que “Como eu estava por descobrir, analisar o capitalismo do ponto de vista da reprodução da vida e da força de trabalho significava repensar todo o processo de sua formação” (FEDERICI, 2017). Compreende-se através desta fala da autora italiana que o capitalismo atinge de uma forma muito diferente as mulheres e os homens. Enquanto estes últimos preocupavam-se em se enquadrar no novo sistema de produção, as mulheres estavam sendo caçadas e queimadas vivas.

Compreender o papel da mulher dentro da sociedade brasileira é compreender que existem muitos marcadores que agravam e formam uma interseccionalidade de opressões. Raça, gênero, etnia e sexualidade são exemplos claros de como há o cruzamento entre

essas opressões. No caso das mulheres camponesas, há ainda o agravante da questão agrária em nosso país, que sofre com as consequências de uma política de incentivo ao latifúndio, à monocultura e à exportação, simbolizando um sistema com muitas heranças do seu passado colonial. Patrícia Hill Collins seleciona uma passagem muito pontual da afro-americana Maria Stewart, em que ela diz: “Lutem pela defesa de seus direitos e privilégios. Conheçam as razões que as impedem de ter acesso a eles. Insistam até levá-los à exaustão. Tentar talvez nos custe a vida, mas não tentar certamente nos levará à morte.”. Esta citação está atrelada à condição da mulher Negra na sociedade estadunidense no século XIX, entretanto é sabido que as mulheres camponesas também precisam lutar de todas as formas possíveis para conseguir sobreviver e produzir os alimentos em busca da redução da insegurança alimentar.

Elisângela nos conta como é a sua experiência enquanto mulher camponesa negra em nossa sociedade:

Um desafio bastante gritante, ser mulher na sociedade. Apesar dos avanços que a gente tem devido a muita luta e muita conquista, mas ainda é muito difícil ser mulher. A fala da mulher, ela é ainda muito ceifada, muito calada ainda mesmo dentro das organizações. Todo dia a gente que estar rasgando o nosso espaço. Todo dia nós temos que dizer “Nós estamos aqui! Nós temos direito de fala! Nós também organizamos!”. Nós também somos lideranças comunitárias ou de movimento. Ainda é muito difícil, mas esse processo tem avançado bastante. Com as formações políticas, com a participação direta seja na organização da comunidade, da associação, do movimento. Nos espaços políticos onde a gente está. Porque a gente entende que estar em um espaço político não é só estar na política partidária, mas na política da construção de uma nova sociedade. Então ainda é muito difícil, mas a gente tem o nosso espaço porque a gente briga todos os dias pra ter esse espaço. (MAGALHÃES, 2023).

Entretanto, ao ser perguntada se os companheiros de luta escutam mais as suas propostas ou as do seu marido, em quesito de atenção e legitimidade da fala, Elisângela nos responde que não se sente inferior, nem sente que seus companheiros a veem assim. Ao reuni-los para organizá-los, ela nos conta como se sente:

Por incrível que pareça, vivendo nessa sociedade que a mulher tem que ser recatada, do lar e bela [risada]. Que a gente não é, mas foi isso que se construiu. Mas eu sou muito bem-vinda dentro das comunidades, muito aceita e não sinto que escutem mais o Odair. Eu vejo que eles não têm essa distinção, enquanto militante da organização, com outros organizados, junto com o Odair. Eu não me sinto menor e não sinto que eles me vê menor por isso. Pelo contrário, escutam bem as propostas e os encaminhamentos feitos juntos (MAGALHÃES, 2023).

Isso mostra o caráter de coletividade construído no seio do movimento popular em luta pela terra. Contudo, Elisângela nos relata também que mulheres camponesas sofrem opressões de seus esposos, mostrando assim a faceta da micro sociedade que é vista quando se observa uma família, em que o homem busca reproduzir no seu lar a

opressão que lhe é imposta na sociedade. Elisângela nos diz que “[...] muitas delas sofrem opressão, a gente tem que dizer isso. Muitas mulheres camponesas sofrem opressão dos seus companheiros e muitas delas vêm me procurar pra como resolver essas situações” (MAGALHÃES, 2023).

Neste contexto do lar, como uma micro sociedade, o homem tem a liberdade de exercer o poder que ele observa e não pode reproduzir em um âmbito maior, “Tal fenômeno pode também ser chamado de síndrome do pequeno poder (SAFFIOTI, 1989), à qual estão sujeitas ambas as categorias de sexo. É verdade que o homem entra em síndrome do pequeno poder com mais facilidade e frequência que a mulher.” (SAFFIOTI, 2015). Isso mostra, segundo Paulo Freire, que a educação - não a vertical, mas a horizontal - ainda não cumpriu o seu papel total de libertação, pois “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser opressor”.

Patrícia Hill Collins escreve na seção “O relacionamento da mulher Negras umas com as outras” de seu livro *Pensamento Feminista Negro*, 1990, que as experiências compartilhadas entre mulheres afro-americanas são similares pois vivem em contextos similares, “Ao conversar com outras mulheres afro-americanas, descobri que muitas de nós tiveram experiências parecidas” (Collins, 1990). A aproximação dessas mulheres se dá pela vivência e pelo espaço que elas reconhecem ser seguro para expressar sua voz e suas ideias. A autora relata em seu livro que somente uma mulher Negra pode compreender outra mulher Negra, em consequência das opressões que ambas sofrem.

Em um diálogo com outras quatro mulheres Negras, Evelyn Hammonds descreve essa relação especial que mulheres Negras podem ter umas com as outras: “Eu acho que na maior parte das vezes você precisa estar lá para ter a experiência. Eu sempre rio quando estou com outras mulheres negras. Acho que nosso humor vem de um reconhecimento compartilhado de quem todas nós somos nesse mundo” (Clarker et. al. 1983, 114).

Enquanto isso, Elisângela nos relata seu relacionamento com suas companheiras de classe, como elas se sentem umas em relação às outras.

A gente tem um processo dentro da Organização Popular de que a participação das mulheres ela seja mais efetivada e que as mulheres possam ter esse mais espaço de participação. Porque na verdade, as mulheres, a sociedade definiu algumas tarefas pra elas. Então elas têm que cuidar dos filhos, cuidar da casa, têm que cuidar do esposo. Então isso impossibilita, muitas vezes, essas mulheres estarem participando do processo organizativo. Mas a gente tem tido uma relação muito boa, a gente tem trabalhado para que essas mulheres possam participar e dar sua proposta, o seu ponto de vista e construir junto com os homens. Então a minha relação com as mulheres é uma relação muito presente, tão presente que até problemas familiares a gente constrói junto pra ir avançando. Então muitas delas sofrem opressão, a gente tem que dizer isso. Muitas mulheres camponesas sofrem opressão dos seus companheiros e muitas delas vêm me procurar pra como resolver essas situações (MAGALHÃES, 2023).

A fala observada acima da camponesa Elisângela comunga com o pensamento que Collins nos traz na citação anterior, em que Evelyn Hammonds conta como as mulheres Negras se reconhecem umas nas outras. A afro-americana Zora Neale Hurston escreveu em seu romance que a mulher Negra é a mula do mundo, mostrando essa visão de subalternização que foi construída sobre as mulheres Negras. Mulheres camponesas se comunicam em um espaço seguro para ambas e então compreendem que passam por processos similares, pois a sociedade as atinge de forma similar, com opressões que envolvem o gênero e a luta pelo campo. Dentro da hierarquia da luta camponesa, a mulher historicamente foi colocada como base dessa pirâmide hierárquica.

Falar sobre a opressão que a mulher camponesa sofre é compreender que ela não está isolada em um aspecto social em que só o campesinato opera sobre ela. É preciso observar que inúmeros fatores irão operar nesta mulher, demonstrando que ela não está isolada em seu campo, mas segue sofrendo das mesmas opressões que as mulheres urbanas sofrem. Entre a década de 1990 e o começo dos anos 2000, foram realizadas pesquisas sobre a violência contra a mulher e a escritora brasileira Heleieth Saffioti utilizou estes dados na escrita do seu livro *Gênero, Violência, Patriarcado*. Os dados mostram que:

Os dados de campo demonstram que 19% das mulheres declararam, espontaneamente que, haver sofrido algum tipo de violência da parte de homens, 16% relatando casos de violência física, 2% de violência psicológica, 1% de assédio sexual. Quando estimuladas, no entanto, 43% das investigadas admitem ter sofrido violência sexista, um terço delas relatando ter sido vítimas de violência física, 27% revelando ter vivido situações de violência psíquica, e 11% haver experimentado o sofrimento causado por assédio sexual. Trata-se, pois, de quase a metade das brasileiras. Os 57% restantes devem também ter sofrido alguma modalidade de violência, não as considerando, porém, como tal (SAFFIOTI, 2015, 49-50).

Cláudia de Lima Costa nos conta como a tradução cultural possui importância crucial dentro do processo de organização das mulheres, principalmente em um contexto pós colonial.

Na tradução, há a obrigação moral e política de nos desenraizarmos, de vivermos, mesmo que temporariamente, sem teto para que a/o outra/o possa habitar, também provisoriamente, nossos lugares. (COSTA, 2012, 44)

Esse processo de tradução é muito notório nos territórios de resistência, principalmente o observado nesta pesquisa. Elisângela é uma mulher que possui conhecimentos acadêmicos que muitas companheiras de classe não tem oportunidade de possuir, ao passo que suas companheiras de classe detêm conhecimentos que Elisângela ainda não detém. Traduzir é esse processo de permitir que o outro conheça o mundo em seu local. Que a companheira também saia de si e busque compreender a outra, permitindo absorver o conhecimento através de suas lentes e suas vivências. Não há como estar parado em um processo de ir e vir.

Elisângela nos conta como funciona o processo de organização entre as mulheres da ocupação Gregório Bezerra, em Jaguaruana-CE. As companheiras participam ativamente das reuniões gerais e também possuem momentos somente de mulheres, construindo um espaço seguro para se comunicarem. Percebe-se também que as companheiras constroem em conjunto o coletivo em que habitam, expressando suas opiniões e atuando de forma participativa com suas companheiras de classe.

Sim, nas nossas comunidades a gente sempre faz reuniões com as mulheres, específica só das mulheres. Elas participam de todos os processos dentro da comunidade, mas também nós temos nosso momento nosso! Onde a gente fala de nós, onde a gente se constrói, vê onde a gente pode melhorar, onde a gente pode avançar, onde é que tá doendo, como a gente pode curar essa dor. Seja através de formação, seja através de momento de lazer ou de um momento também produtivo. Porque as mulheres têm muito forte essa questão da produção de alimentos, da produção de ervas medicinais pra cura de alguma coisa. Então a gente se constrói nesse processo. Nós temos nosso momento. Inclusive agora, dia vinte e oito de maio, domingo, nós vamos ter um momento desse com umas vinte cinco, trinta mulheres da Organização Popular da comunidade Gregório Bezerra aqui em Jaguaruana. Comunidade nova que tem três meses. E nós vamos ter a participação do coletivo Ana Montenegro, coletivo classista Ana Montenegro de Fortaleza que está vindo fazer um momento com a gente, um primeiro momento. Porque nós vamos construir um processos de formação junto com o coletivo classista Ana Montenegro e junto com o coletivo de mulheres da OPA, pra construir um processo de formação continuada das mulheres da ocupação Gregório Bezerra. (MAGALHÃES, 2023)

É de fácil observação a centralidade da construção do coletivo para as mulheres camponesas jaguaruanenses. Ao participarem de momentos que envolvem toda a comunidade, elas expressam suas opiniões e constroem, em conjunto com suas companheiras de classe, o coletivo em que elas e suas famílias vivem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escutar a voz de mulheres como Elisângela traz grandes avanços para as ciências sociais, pois é compreendendo a partir destas vivências, no ir e vir dos saberes e práticas, que é possível construir uma ciência que se aproxima cada vez mais da sociedade brasileira em sua múltipla diversidade e emergências.

A pesquisa apresentada neste artigo trouxe a possibilidade de compreender melhor, a partir da fala de uma liderança feminina, em seu relato de vida, como as mulheres camponesas de Jaguaruana-CE se organizam e como isso afeta diretamente em seus cotidianos e nos cotidianos de suas famílias e de seus companheiros e companheiras de classe.

As camponesas jaguaruanenses da ocupação Gregório Bezerra se mantêm de forma organizada, no Grupo de Mulheres Germinando a Resistência, participando de todos os momentos da ocupação estudada, expondo suas ideias e transformando o cotidiano em que

vivem. Outra forma de organização destas mulheres é o fortalecimento das companheiras de classe, ao possuírem momentos íntimos em que discutem as problemáticas femininas de ser uma mulher do campo e lutar diariamente contra o agronegócio. Percebe-se que essa organização tem efeito notório quando as companheiras constroem de forma conjunta o coletivo em que habitam, buscando mudanças onde precisam e defendendo as permanências necessárias. Manter-se organizadas é parte crucial para que a mudança continue acontecendo.

Ao contar como foi sua entrada para os movimentos sociais, Elisângela nos mostra que esse processo ocorreu de forma muito orgânica, através do viés da educação que o MST traz consigo em seus assentamentos. Santos e Betto relatam que quando as camponesas adentram nos movimentos sociais rurais, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra do Brasil e/ou o Movimento de Mulheres Camponesas, a tendência é que elas se envolvam cada vez mais na política, de forma direta ou indireta. Elisângela comprova esta tendência descrita por Santos e Betto, pois ao adentrar para o MST, a camponesa se forjou enquanto lutadora do campo e se comprometeu com a luta contra a exploração do agronegócio.

A pesquisa tem como contribuição permitir que o leitor compreenda através da fala de uma mulher camponesa como é o seu cotidiano, buscando, no processo de transcrição de informações, ou de tradução cultural, as informações mais relevantes para a interlocutora não sejam negligenciadas. As mulheres camponesas possuem uma visão ampla da sociedade, pois constituem-se na base hierárquica dela, podendo ter uma visão que contempla todo o sistema que se encontra acima delas e traçando formas para conseguirem sobreviver neste sistema.

Busca-se através deste estudo contribuir com o debate na comunidade científica e camponesa, trazendo os resultados obtidos através de um referencial teórico que tem como princípio a descolonização do conhecimento em cruzamento com os dados da experiência com os movimentos sociais que foram foco na entrevista realizada com Elisângela Gomes.

É possível vislumbrar, através deste estudo, a importância da mulher camponesa na sociedade jaguaruanense, como a organização delas é importante para elas e para seu coletivo e como elas atuam cotidianamente alterando o seu entorno de forma significativa, mesmo com todas as dificuldades de serem mulher camponesas que enfrentam um sistema capitalista agroexportador.

## REFERÊNCIAS

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: A pesquisa e seus métodos**. Natal, RN: EDUFRN, São Paulo, SP: Paulus, 2010.

BONI, Valdete. **Movimento de mulheres camponesas: um movimento camponês e feminista**. Revista Grifos, Chapecó, n. 34/35, p. 67- 88, 2013.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**. Boitempo, São Paulo, 2019.4.

COSTA, Cláudia de Lima. **Feminismo e tradução cultural: sobre a colonialidade do gênero e a descolonização do saber**. Portuguese Cultural Studies, Massachusetts, v.4, n.1, p. 41-65, set./nov., 2012.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: corpos e acumulação primitiva**. Elefante, São Paulo, 2017.

LIMA, Francisco Valdenir. **Territorialização do agronegócio e a resistência camponês**. Mercator, Fortaleza, v.15, n.1, p. 73-86, jan./mar., 2016.

MAGALHÃES, Elisângela Gomes. Entrevista concedida a Mariana Barbosa do Nascimento. Mossoró, 23 de maio de 2023.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária**. Estudos avançados, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 185-206, 2001.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O trabalho do antropólogo**. Editora UNESP, Rio de Janeiro, 2000.

PAULILO, Maria Ignez Silveira. **O conceito de classe social no feminismo camponês e popular**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 30, n. 2, e76934, 2022.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. Expressão Popular, São Paulo, 2015, 2ed.

SCHWENDLER, Sônia Fátima. **A divisão sexual do trabalho no campo sob a perspectiva da juventude camponesa**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v.28, n.1, e58051, 2000.

SANTOS, Iolanda Araújo Ferreira dos. BETTO, Janaína. **Movimentos sociais rurais e feminismos: percursos e diálogos na construção do feminismo camponês e popular**. Caderno CRH, Salvador, v.34, p. 1-18, 2021.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **O campesinato brasileiro: uma história de resistência**. RESR, Piracicaba, v. 53, n. 1, p. 25-44, 2014.

ZENERATTI, Fábio Luiz. **O acesso à terra no Brasil: reforma agrária e regularização fundiária**. Katálysis, Santa Catarina, v.24, n. 3, p. 564-575 2021.

# QUAL SEU NOME? GÊNERO, IDENTIDADE E RESPEITO EM SALA DE AULA

*Data de aceite: 02/05/2024*

### **Maira Rafaela Gomes Ferreira**

Graduanda de Pedagogia em  
Universidade Federal de Viçosa - UFV

### **Tamires Souto Silva**

Professora substituta da Universidade  
Federal de Viçosa - UFV  
<https://lattes.cnpq.br/7228306017774914>

### **Nathielle Goncalves Arruda**

Graduanda de Pedagogia em  
Universidade Federal de Viçosa - UFV  
<http://lattes.cnpq.br/3881938385223395>

### **Karen Pires Barbosa**

Graduanda de Pedagogia em  
Universidade Federal de Viçosa - UFV  
<https://lattes.cnpq.br/2328486085605205>

### **Joziane Clarice Borges**

Graduanda de Pedagogia em  
Universidade Federal de Viçosa - UFV

**RESUMO:** O trabalho discute as individualidades de autoconhecimento presentes no nome, no que se refere ao gênero, fora da perspectiva binária, identidade e autoafirmação no ambiente escolar, focando no papel do professor enquanto mediador das relações em sala de aula. O livreto “Meu nome é...”, aqui

analisado, surge a partir das discussões da disciplina de Ensino de História (EDU 467), na Universidade Federal de Viçosa, e da análise da necessidade de materiais de apoio para discussões acerca dos temas mencionados e que dialoguem com a lei nº11.645/08, abordando a identidade indígena no cotidiano escolar. Tem como público-alvo estudantes de pedagogia, professores e alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental I, assim como coordenadores pedagógicos, pais e/ou responsáveis.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero; identidade; educação.

**ABSTRACT:** The work discuss the individualities of self-knowledge present in the name, about gender, outside the binary perspective, identity and self-affirmation in the school environment, focusing on the role of the teacher as a mediator of relationships in the classroom. The booklet “Meu nome é...”, analyzed here, arises from discussions in the Ensino de História discipline (EDU 467), at the Federal University of Viçosa, and the analysis of the need for support materials for discussions on the topics mentioned and that dialogue with law nº11.645/08, addressing indigenous identity

in everyday school life. Its target audience is pedagogy students, teachers and students in early childhood education and in the early years of elementary school, as well as pedagogical coordinators, parents and/or guardians.

**KEYWORDS:** Gender; identity; education.

## INTRODUÇÃO

O tema abordado está relacionado com individualidades de autoconhecimento presentes no nome, em relação ao gênero, fora da perspectiva binária, identidade e autoafirmação no ambiente escolar, focando no papel do professor enquanto mediador das relações em sala de aula. Tem como público-alvo professores e alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental I, assim como coordenadores pedagógicos, pais e/ou responsáveis. O presente trabalho surgiu a partir de discussões na disciplina de Ensino de História (EDU 467), presente no curso de Pedagogia, inserido no Departamento de Educação (DPE) da Universidade Federal de Viçosa - UFV.

Os debates ocorridos dentro da disciplina, a partir de diversas leituras, nos fez perceber que o ensino de história pode ser realizado como uma ferramenta emancipadora ou de dominação, dependendo das ideologias incumbidas ao professor e dos materiais didáticos presentes em sala de aula, portanto é necessário que se entenda que ele não é neutro. Posto isso, quando se discute a questão étnico-racial, se faz importante à aplicação da Lei nº11.465/08, que altera a Lei 10.639/03 para a inclusão da temática indígena, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade do estudo e da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. É necessário que se crie estratégias para que essas diretrizes sejam plenamente estabelecidas e corretamente trabalhadas, principalmente em sala de aula, visto que “Diante de um cenário excludente a educação escolar formal é uma das portas para compreender e refrear os processos de anulação cultural, política e social, ao permitir que identifiquemos a diversidade cultural existente em uma sociedade plural.” (Butel e Moraes, 2023). Partimos, então, do pressuposto de que, se a escola é um ambiente que reforça as estruturas opressoras da sociedade, também pode ser o lugar de quebrá-las.

A partir dessa perspectiva, a obra se desenvolve na aplicabilidade da Lei nº11.465/08 num contexto do cotidiano escolar, incluindo a temática indígena, escolhida pelas docentes, em um material cujo tema central não fosse a desigualdade racial, racismo e afins. O objetivo da coordenadora desse projeto, Tamires Souto Silva, então professora da disciplina em questão, foi promover a naturalização do protagonismo negro e indígena em diversas situações, explicitando as diversas nuances da existência desses corpos. As autoras do projeto, em vista disso, escolheram como tema principal a discussão sobre “gênero e respeito em sala de aula”, tendo como material a ser produzido um livreto infantil, por acreditar que a literatura, principalmente nos anos iniciais da educação,

“(…) é uma possibilidade de ampliação das narrativas de ser africano, afro-brasileiro ou indígenas, sob óticas positivas. Ser reis, rainhas, crianças não escravizadas, ter sonhos, brincar e fazer tudo aquilo que qualquer criança branca já experimentou ao ler ou ouvir histórias infantis.” (COSTA, PEREIRA, DIAS, 2022, p.133)

Tendo isso em vista, trazendo o foco para questões identitárias e de gênero, presentes nas diversas infâncias, mas comumente negligenciadas, foi criado um material que pudesse contribuir e enriquecer a bibliografia utilizada em sala de aula a respeito destes assuntos. Nesse contexto, “(…) abordamos a literatura utilizando-a como recurso que aproxima as crianças de outras representações e possibilidades, que muitas vezes demarcam o gênero e a sexualidade e não são discutidas dentro da escola.” (Cavalheiro, 2019). A construção do livreto também se apoia nos campos de experiências, inseridos nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil, previstos na Base Nacional Comum Curricular. Dentre eles, “(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.” (BRASIL, 2018) e “(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.” (BRASIL,2018), presentes no campo “O eu, o outro e o nós”, se destacam por trazer a abertura necessária para que se introduzam as temáticas.

Eventualmente, definiu-se que os objetivos do trabalho deveriam ser, principalmente, potencializar o debate acerca do gênero e da identidade; garantir a aplicabilidade da Lei nº11.645/08 nas escolas; produzir uma obra literária para infâncias que fosse inclusiva; auxiliar na formação de professores para com as abordagens pedagógicas direcionadas às crianças que fogem do padrão cisgênero. Este último tópico, teve grande relevância na elaboração do trabalho, visto que as autoras são pedagogas em formação pela universidade pública, sendo assim, possuem uma grande responsabilidade em pensar estratégias de ensino e materiais formativos para as profissionais que já atuam na docência, principalmente nas escolas públicas. Essa atitude vem da necessidade de que as crianças que são atendidas por essas instituições, tenham, ainda que minimamente, acesso a uma educação respeitosa e inclusiva. Em razão disso, pensando que

O conhecimento naturalizado do gênero funciona (...) como uma circunscrição dos processos de autoreferenciação, implicando a tentativa de reprodução continuada do que está socialmente dado e aceito como norma e privando de legitimidade toda forma de vida que se distancie da instância normativa” (Braga, 2011. , p.17).

possivelmente os profissionais da educação, que são seres inseridos na sociedade, irão reproduzir padrões dessa “instância normativa”. Isso, por si só, justifica a importância do trabalho aqui apresentado.

## **“MEU NOME É...”: TRABALHANDO IDENTIDADE E RESPEITO NAS RELAÇÕES MAIS SIMPLES DO COTIDIANO.**

Tendo por título “Meu nome é...”, o livro narra a chegada de uma nova criança em uma escola e o enredo gira em torno das questões identitárias que surgem após dizer seu nome, “Ariel Puri”. Sem definir seu gênero, a história vai mostrando suas interações com os demais alunos. Enquanto isso, a professora busca compreender o motivo de aquela criança dizer um nome diferente do que está na lista de chamada.

A pergunta “qual é o seu nome?” é, se não a primeira, uma das interações indispensáveis que as crianças têm com adultos e com a turma quando chegam no ambiente escolar. Partiu-se, então, dessa atividade básica para desenvolver uma história que problematize e trabalhe o que um nome pode significar.

Focando nas relações de gênero,

“(…) meninos e meninas são educados para repetir/assumir os “papéis” que lhes cabem na dinâmica social e, desde pequenos, escola e família (...) colaboram entre si para tornar essas crianças os homens e mulheres que devem ser, adquirindo os gostos, as expressões e os comportamentos próprios/apropriados de um ou de outro sexo” (Braga, 2011. p.15).

Observando criticamente como esses papéis podem se desenvolver em sala de aula, seja definindo as brincadeiras, as “panelinhas”, a divisão dos brinquedos, seleção de cores e outros, optou-se por não definir Ariel em qualquer gênero, sempre tratando como “criança”, “pessoa” ou usando seu nome. Esse fato, combinado com a curiosidade natural das crianças pode abrir caminho para questionamentos a respeito da identidade de gênero de quem protagoniza a história. Pensando como “a rigidez dos “papéis” de homem e de mulher, ainda na sociedade, constituiu e fixou a oposição binária entre o masculino e o feminino” (Braga, 2011. p.14), é comum que, por afinidade, as meninas queiram que Ariel seja uma garota e os meninos que seja um garoto. Então, podemos interpretar que as crianças que possivelmente não se identificam com ambos os gêneros normativos, por quaisquer motivos, podem se identificar também com o enredo do livreto.

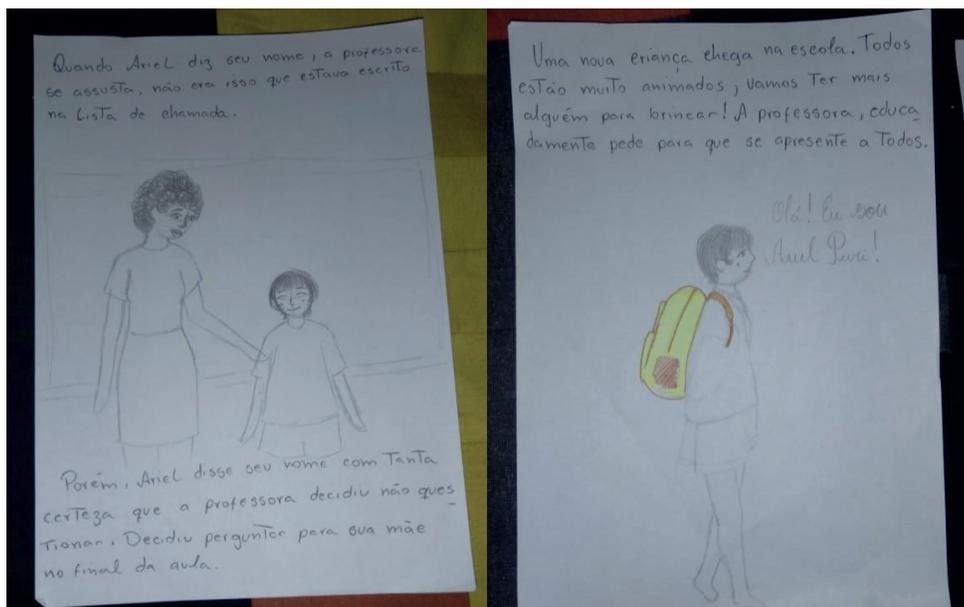
Tratando de explicitar que não é necessário a distinção dos “papéis de gênero”, utiliza-se do brincar e da brincadeira como exemplos. “Na hora do intervalo, Ariel fez vários amigos. Brincou de boneca com Mariana e João Pedro. Pulou corda com Júlia, Paulo e Gabriel. Jogou futebol com Miguel, Kaê e Aninha.” (Ferreira, 2023), nesse trecho, a narrativa tem como propósito levar todas as crianças e professores a perceberem que, as brincadeiras, brinquedos, afetos e acolhimento, devem ser independentes do gênero, respeitando e levando em conta a vontade das pessoas envolvidas.

Além disso, a história se encarrega de trazer também a perspectiva da educadora. “Quando Ariel diz seu nome, a professora se assusta, pois não era o que estava escrito na lista de chamada” (Ferreira, 2023), neste momento, podemos interpretar que o nome Ariel e/ou o “sobrenome” Puri, não são os “de registro” da criança, portanto não estão presentes

na relação de alunos por sala. Dessa forma, a docente, como é mostrado por Ferreira (2023), “...decidiu não questionar. Achou melhor perguntar para sua avó no final no final da aula.”, escolhendo não expor a criança na frente da turma com questionamentos a respeito do assunto. Essa simples atitude, se desdobra na “permissão” para que Ariel, nossa criança hipotética, consiga interagir no ambiente escolar do seu próprio jeito. Também, abre espaço para relembrar a importância do diálogo com a família ou com os responsáveis.

## ELABORAÇÃO DO LIVRETO EM QUESTÃO

A elaboração do material foi feita em uma dinâmica em grupo, onde as autoras se reuniram durante um período dentro da carga horária da disciplina de Ensino de História (EDU 467). Num primeiro momento, foi definido o enredo, personagens e diálogos, o próximo passo foi à criação da arte à mão, desenhos dos personagens entre outros elementos. Conduzindo-se ao resultado de um livro literário que explicita a existência das questões de gênero na infância e indica uma abordagem respeitosa e acolhedora por parte dos educadores, intitulado “Meu nome é...”, no qual questões identitárias são identificadas e trabalhadas de maneira leve e divertida. O trabalho, inicialmente feito à mão, ganhou uma versão digitalizada e foi apresentado no Simpósio de Integração Acadêmica (SIA), em 2023, na Faculdade Federal de Viçosa.



Figuras 1 e 2 - Rascunhos feitos à mão.

Fonte: Arquivo Pessoal (2023)



Figuras 3 e 4 - Versão digitalizada.

Fonte: Arquivo Pessoal (2023)

## TRABALHANDO O PROTAGONISMO INDÍGENA PURI

A discussão a respeito de identidade, não se restringe apenas ao gênero. Como foi mencionado anteriormente, o trabalho está primordialmente ligado à Lei nº11.465/08, especificamente abordando o protagonismo de uma criança indígena. A escolha da etnia não se deu por acaso, mas foi fruto da observação e pesquisa de qual povo, predominantemente, habitou e habita a região da Zona da Mata Mineira, onde se encontra o município de Viçosa. De acordo com Puri (2020) “O povo indígena Puri é originário dos quatro estados do Sudeste brasileiro.”, destacando o fato de que “nos séculos XIX e XX, há um progressivo desaparecimento dos Puri dos documentos oficiais, aparentando um quadro de extinção” (Puri, 2020), é perceptível a tentativa de apagamento realizada pelo Estado, pois “ainda hoje, na área rural do estado de Minas Gerais, existem comunidades Puri em territórios de ocupação tradicional da etnia, organizadas em associações, envolvidas na luta pela terra e outros direitos, como a educação” (Puri, 2020).

Pensando o movimento de resistência Puri, em Viçosa, foi realizado no dia 15 de abril de 2023, o “1º Kanduna Puri, evento de cultura indígena promovido pela Secretaria de Cultura, Patrimônio Histórico e Esportes da PMV em parceria com o Movimento de Retomada Puri da Zona da Mata” (VIÇOSA, 2023). Sendo assim, a representação no livreto

possui certa relevância para que as crianças, professores e pais ou responsáveis, visualizem a existência indígena da sua região em materiais lúdicos que podem ser utilizados dentro da sala de aula.

## CONCLUSÃO

Com isso, é compreensível que a obra é necessária e relevante por contribuir para a divulgação das temáticas, desconstruindo o senso comum sobre os indígenas, além de contribuir na desnaturalização de gênero da heteronormatividade imposta pela sociedade. Conclui-se que a promoção de debates de gêneros e identidades em sala de aula deve ser em uma linguagem acessível para crianças, pois elas são sujeitos sociais que também atuam, de seu próprio modo, no coletivo. O diálogo deve ser feito com possíveis propostas de adaptações lúdicas como a brincadeira, os desenhos e a contação de histórias, podendo ser baseada em livros e livretos, como o material aqui apresentado. Necessita-se que os professores tenham uma conduta respeitosa e acolhedora com alunos que não se sentem confortáveis com o nome de registro e/ou preferem ser tratados de outra forma. Por fim, material aqui apresentado e elaborado deve servir para a valorização da diversidade e contribuir para o acervo de conteúdos LGBTQIAP+ e para o protagonismo indígena Puri, presentes em sala de aula e outros espaços não escolares em que esses assuntos podem ser discutidos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, M. R.; FERREIRA, F. M.; OLIVEIRA, R. DA S. DA RESISTÊNCIA À RESSURGÊNCIA: A HISTÓRIA DO POVO INDÍGENA PURI NA RESISTÊNCIA E MANUTENÇÃO DE SUA CULTURA. [s.d.]. Disponível [https://www.inicepg.univap.br/cd/INIC\\_2018/anais/arquivos/RE\\_1077\\_1210\\_02.pdf](https://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2018/anais/arquivos/RE_1077_1210_02.pdf) Acesso 4 de abril de 2024.

BRAGA, D. S. Novos/outros corpos, gêneros e sexualidades: experiências de lésbicas, gays e transgêneros no currículo escolar. *Educação em perspectiva*, v. 2, n. 1, p. 12–27, jan. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para a Educação Infantil. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/os-objetivos-de-aprendizagem-e-desenvolvimento-para-a-educacao-infantil>. Acesso em: 05 de abril de 2024.

BUTEL, Irian; MORAES, Tobias Vilhena de. O ENSINO DE HISTÓRIA COMO INSTRUMENTO DE EMANCIPAÇÃO SOCIAL: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DE PARINTINS/AM. ANAIS DO SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO, [S. l.], v. 2, p. 179–197, 2024. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/anaisseminariodehistoriaeeducaca/article/view/1067>. Acesso em: 6 abr. 2024.

CAVALHEIRO, A. S. DISCUTINDO O GÊNERO, SEXUALIDADE E AS DIVERSIDADES NA INFANCIA ATRAVÉS DO PNAIC. *RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, [S. l.], v. 5, n. 4, 2019. DOI: 10.23899/relacult.v5i4.1376. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1376>. Acesso em: 6 abr. 2024.

COSTA, S. da R.; PEREIRA, S. da S.; DIAS, L. R. LITERATURA INFANTIL E REFLEXÕES ANTIRRACISTAS NO COTIDIANO DA PRIMEIRA INFÂNCIA. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S. l.], v. 14, n. 39, p. 125–139, 2022. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1384>. Acesso em: 6 abr. 2024.

FERREIRA, M. R. G.; SILVA, T. S.; BORGES, J. C.; ARRUDA, N. G.; BARBOSA, K. P. Qual seu nome? Gênero, Identidade e Respeito em Sala de Aula. 2023. Disponível em: <https://www3.dti.ufv.br/sia/vicosa/2023/trabalhos/19391>. Acesso em: 5 de abril de 2024.

Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, [S. l.], v. 5, n. 4, 2019. DOI: 10.23899/relacult.v5i4.1376. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1376>. Acesso em: 6 abr. 2024.

PURI, T. X. , et al. “Kwaytikindo: Retomada Linguística Puri.” REVISTA BRASILEIRA de LÍNGUAS INDÍGENAS, vol. 3. 2, 19 de setembro de 2020, [www.researchgate.net/publication/349256809\\_Kwaytikindo\\_retomada\\_linguistica\\_Puri](http://www.researchgate.net/publication/349256809_Kwaytikindo_retomada_linguistica_Puri). Acesso 4 de abril de 2024.

TAPAS. Read Meu nome é... | Tapas Web Comics. Disponível em: <<https://tapas.io/series/Meu-nome-e-info>>. Acesso em: 8 abr. 2024.

VICOSA. Kanduna Puri celebra a cultura indígena da Zona da Mata. Disponível em: <https://www.vicosa.mg.gov.br/detalhe-da-materia/info/kanduna-puri-celebra-a-cultura-indigena-da-zona-da-mata/165294>. Acesso em: 05 de abril de 2024.

# DESAFIOS DO ENSINO ANDRAGÓGICO NA ÁREA DE SAÚDE: ANÁLISE DAS METODOLOGIAS E ABORDAGENS

*Data de aceite: 02/05/2024*

### **José Dalvo Maia Neto**

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

### **Brenda Rodrigues Bandeira**

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

### **Stela Lopes Soares**

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

### **Antônio Germano Magalhães Junior**

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

### **Heraldo Simões Ferreira**

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

**RESUMO:** O ensino aos profissionais da área da saúde é uma ferramenta de busca ativa diante do surgimento diário de novas tecnologias e descoberta de estudos científicos. O objetivo deste estudo é, por meio da literatura, revisar os desafios enfrentados por professores que ministram cursos para adultos profissionais da saúde, buscando estabelecer um plano pedagógico coerente e eficaz para atender às necessidades dessa classe profissional. Através metodologia exploratória, de abordagem qualitativa. Entende-se que o profissional da área da saúde necessita, para um perfeito exercício profissional, de uma busca ativa por programas de

estudo para aperfeiçoamento e atualização científica diante do seu mercado de trabalho. A busca do profissional de saúde por um ambiente de estudo no qual consiga absorver o máximo de conteúdo diante do que poderá ser utilizado para implemento de sua capacidade laborativa, estimulado por professores comprometidos com propostas de ensino a adultos. A proposta do trabalho será sobre o surgimento de dificuldades que os docentes encontraram na relação ensino/aprendizagem, as características das habilidades e estilos de aprendizagem e como potencializar a aprendizagem desses alunos. **PALAVRAS-CHAVE:** Andragogia, Ensino na saúde, Dificuldades ensino

## INTRODUÇÃO

A saúde é o bem mais precioso do ser humano, como bem afirmou Bossuet ao dizer que “a saúde depende mais das precauções que dos médicos”. Nesse contexto, os profissionais da área da saúde desempenham um papel crucial na preservação desse bem. Eles enfrentam uma extensiva carga horária laborativa e são frequentemente cobrados por resultados positivos em seu trabalho.

No entanto, essa busca por excelência na área da saúde requer capacitação constante e um contínuo aprimoramento da capacidade laboral. Profissionais da saúde precisam estar atualizados com as mais recentes práticas e descobertas da área para oferecer o melhor atendimento aos pacientes.

Nesse cenário, os educadores desempenham um papel fundamental ao disponibilizar cursos voltados para adultos que buscam aprimorar sua capacidade produtiva. Isso é conhecido como educação continuada, um processo essencial para profissionais da saúde. Este artigo tem como objetivo, por meio da literatura, revisar os desafios enfrentados por professores que ministram cursos para adultos profissionais da saúde, buscando estabelecer um plano pedagógico coerente e eficaz para atender às necessidades dessa classe profissional.

Além disso, este estudo também explora a andragogia e suas particularidades como uma abordagem de ensino voltada para adultos. Serão abordados os facilitadores e as dificuldades encontradas no desenvolvimento de projetos de aprendizagem destinados a adultos. O objetivo é potencializar a capacidade desses profissionais de absorver conhecimento de maneira eficaz.

Por fim, este artigo explora as perspectivas de melhoria no ensino para adultos na área da saúde, incentivando a criação de estratégias que ampliem o crescimento científico nessa área. A educação continuada é uma via fundamental para manter a excelência na prestação de serviços de saúde e garantir que os profissionais estejam sempre preparados para os desafios em constante evolução no campo da medicina e da assistência à saúde.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa em questão adotou uma metodologia exploratória e abordagem qualitativa. A escolha da abordagem qualitativa permite uma compreensão detalhada dos fenômenos estudados, explorando as percepções, experiências e significados atribuídos pelos profissionais da saúde em relação as dificuldades de docentes na andragogia e no ensino. A abordagem exploratória, por sua vez, possibilita a exploração e descrição dos temas e conceitos relacionados a essa área de estudo.

Para a coleta de dados, foram utilizadas fontes de dados amplamente reconhecidas na área da saúde, como o Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (MEDLINE). A escolha dessas bases de dados permitiu o acesso a uma ampla gama de estudos relacionados à ensino e andragogia.

Foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão para a seleção dos estudos que compuseram a pesquisa. Os critérios de inclusão abrangeram artigos originais disponíveis na íntegra nos idiomas português, inglês ou espanhol, publicados entre 2018 e 2023, estudos que abordassem as dificuldades dos docentes em saúde na andragogia e pesquisas que utilizassem a metodologia qualitativa. Foram excluídos estudos não relacionados ao tema proposto ou que não atendessem aos critérios de qualidade estabelecidos.

A busca pelos estudos foi realizada de forma sistemática nas bases de dados selecionadas, utilizando descritores nos idiomas português, inglês e espanhol, tais como “Educação em Saúde,” “Andragogia,” “Andragogía,” e Operadores booleanos e estratégias de busca avançada foram empregados para obter resultados relevantes. Os estudos encontrados foram selecionados com base nos critérios de inclusão e exclusão previamente definidos.

Os estudos selecionados foram analisados minuciosamente por meio de uma abordagem de análise temática. Essa análise teve como objetivo identificar os principais temas, conceitos e perspectivas relacionados as dificuldades dos docentes em saúde na andragogia. O processo de análise envolveu a leitura e releitura dos artigos, codificação dos dados relevantes e identificação de padrões e tendências. A interpretação dos dados levou em consideração o contexto e os objetivos do estudo.

A coleta de dados ocorreu entre agosto a outubro de 2023, com o intuito de incluir estudos recentes e manter a atualidade das informações obtidas.

É importante reconhecer as limitações deste estudo, como a disponibilidade e acesso às fontes de dados, a possibilidade de exclusão de estudos relevantes devido aos critérios estabelecidos e a subjetividade na análise e interpretação dos dados. Além disso, os resultados da pesquisa podem não ser generalizáveis para todas as situações e contextos, uma vez que se baseiam em uma amostra específica de estudos selecionados.

No entanto, a metodologia adotada neste estudo visa assegurar a confiabilidade e validade dos resultados, proporcionando uma compreensão aprofundada e atualizada das dificuldades enfrentadas por docentes da saúde para abordar sobre andragogia.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir das leituras e análises sobre a temática dos textos buscados, duas categorias surgiram: *Desafios da Andragogia na Educação Continuada para Profissionais de Saúde e Desafios e Perspectivas da Andragogia na Educação de Adultos na Área da Saúde*. A seguir, apresentaremos os principais achados, assim como nossas impressões sobre eles a luz da literatura analisada.

### **Desafios da Andragogia na Educação Continuada para Profissionais de Saúde**

Os docentes encarregados de desenvolver uma teoria de aprendizagem voltada para adultos na área da saúde, a Andragogia, têm enfrentado um conjunto de dificuldades durante esse percurso de implementação desse tipo de ensino. A educação continuada em saúde tem sido amplamente discutida por estudiosos e é considerada uma ferramenta essencial para melhorar o desempenho profissional.

Conforme Bezerra (2012) destacou, a educação continuada é um processo permanente que visa ao desenvolvimento de competência profissional, abrangendo a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para interagir e intervir na realidade.

De acordo com Knowles, Holton e Swanson (2011), a Andragogia é um conjunto de fundamentos que facilita a aprendizagem de adultos, obtendo melhores resultados quando adaptados às características individuais dos sujeitos em situação de instrução. Esses princípios incluem a necessidade de saber por parte do aprendiz, a essência da experiência, a disponibilidade para o aprendizado, a orientação para a aprendizagem e a motivação.

Nesse contexto, o mediador do conhecimento é visto como um facilitador da busca do conhecimento, abandonando a estratégia depositária comumente observada em propostas pedagógicas. A Andragogia, conforme Bernal (2014), é uma abordagem holística que enfatiza a mediação e a facilitação da aprendizagem, compreendendo os processos de forma hermenêutica.

Para tornar o processo de aprendizagem destinado a adultos mais eficaz na área da saúde, é essencial considerar o contexto social em que esses profissionais estão inseridos. Aspectos como faixa etária, nível socioeconômico e carga horária laboral média devem ser ponderados, juntamente com a proposta de planejamento temporal para a aquisição de conhecimento.

Para estimular um maior investimento no entendimento dos temas ministrados, deve-se envolver os alunos com tópicos relevantes para sua prática profissional. Dessa forma, estaríamos atendendo a uma das propostas fundamentais da Andragogia, que é o reconhecimento de que os adultos compreendem com mais eficácia o que desejam aprender, considerando suas experiências de vida.

As limitações enfrentadas pelos professores na educação continuada para profissionais de saúde são, muitas vezes, resultado da diversidade de contextos dos alunos. Portanto, é fundamental que os educadores se concentrem em práticas inovadoras que incentivem os alunos a descobrirem suas habilidades e a atribuírem sentido ao conhecimento transmitido.

Conforme destacado por Someira (2010), os profissionais de saúde podem ser motivados a buscar o conhecimento quando reconhecem as lacunas em seu entendimento e percebem os benefícios de uma aprendizagem direcionada para a excelência em sua prática profissional e na melhoria da qualidade dos serviços prestados. Isso não apenas contribui para a notoriedade profissional, mas também beneficia a saúde dos pacientes atendidos.

## Desafios e Perspectivas da Andragogia na Educação de Adultos na Área da Saúde

A Andragogia encontra nos adultos indivíduos com domínio e autonomia sobre suas vidas, dispostos a aprender quando percebem a aplicação prática do conhecimento para resolver problemas cotidianos. As habilidades e estilos de aprendizagem, como subdivisão da Andragogia, incluem processos híbridos de noviciado, nos quais se destacam metodologias como a aprendizagem híbrida ou *blended learning*, que combina aspectos de ensino presencial e online para otimizar o aprendizado dos alunos.

Conforme Valente (2014), o e-learning não se limita a separações geográficas e temporais, sendo frequentemente utilizado como complemento às atividades presenciais, para promover a pesquisa, a colaboração entre professores e alunos e o acesso à informação.

O discente, muitas vezes com base em conhecimentos adquiridos ao longo da vida e enriquecidos por vivências cotidianas, é motivado a buscar mais informações quando tem a oportunidade de discutir e elaborar o conteúdo com o orientador. Segundo Someira (2010), a participação ativa dos alunos na elaboração da grade de ensino e na discussão de exercícios promove o crescimento mútuo, refletindo o conceito de *heutagogia*.

Diversos métodos de ensinamento, como debates, palestras, jogos, estudos de caso, práticas orientadas e simulações, são utilizados para estimular a aprendizagem ativa em adultos na área da saúde. Observa-se um aumento significativo do ensino a distância, com a modalidade de e-learning predominando, proporcionando aos alunos um ambiente de estudo flexível.

Segundo Masetto (2012), o orientador desempenha um papel crucial no planejamento do curso, na seleção de métodos de ensino e na manutenção de um processo de avaliação contínuo. É essencial que o orientador seja competente, mantenha coerência entre a teoria e a prática, tenha abertura às críticas e esteja disponível para o diálogo com os alunos, incentivando a participação e demonstrando entusiasmo pelo ensino.

Ao contrário dos alunos mais jovens, os adultos em situação de aprendizagem têm experiências de trabalho que direcionam seus aprendizados para áreas em que já possuem domínio. Portanto, são mais direcionados a adquirir conhecimento prático. A participação ativa dos alunos na discussão de temas promove a horizontalidade na aquisição e debate de conhecimento, enriquecendo o processo de aprendizado.

A Andragogia, como metodologia na educação de adultos, prioriza a observação e o direcionamento com base nas experiências dos adultos. Questões e polêmicas que surgem ao longo de suas vidas são encaradas como desafios a serem resolvidos com a ajuda do orientador, promovendo uma abordagem coparticipativa e contribuindo para a descoberta de novos paradigmas no processo de ensino-aprendizagem. A aprendizagem do adulto está centrada na vida e, portanto, as situações de vida são as unidades adequadas para organizar programas de aprendizagem. O aprendizado mútuo é um conceito essencial nesse contexto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo revelou, por meio da análise de trabalhos publicados sobre Andragogia e ensino a adultos, que os adultos devem ser considerados como uma modalidade transversal para a transferência de conhecimento. Esses discentes são vistos como portadores de uma rica bagagem de experiências ao longo de suas vidas, com um estímulo intrínseco para o aprimoramento profissional e a busca contínua pela excelência.

As metodologias de ensino andragógico mais eficazes incorporam abordagens de aprendizado a distância, nas quais o papel do professor se transforma em facilitador da aquisição de conhecimento. Nesse contexto, eles desempenham o papel de colaboradores mútuos no processo de aprendizado, envolvendo os alunos em debates, tanto em ambientes presenciais quanto virtuais. Isso é fundamentado no envolvimento em salas de discussão, debates de casos do mundo real e estudos de casos diários, com diversas perspectivas e opiniões sobre o tema. A literatura é orientada de maneira que os alunos busquem o aprendizado, quase como uma abordagem heurística, estimulados por seus tutores.

No cenário atual, as modalidades de ensino para adultos baseadas em plataformas de ensino a distância se destacam. Essa abordagem envolve o estudo tutorado em plataformas de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), buscando mais informações sobre subdivisões do ensino andragógico e incentivando a exploração de subcampos, como a heurística. A heurística coloca o adulto no centro, permitindo que ele determine o que aprender e como aprender.

Além disso, este estudo propõe o uso do Blended Learning como uma ferramenta eficaz para aprofundar o conhecimento. Essa abordagem combina a presença física do aluno com sua presença fora do ambiente educacional, possibilitando que ele escolha o local e o horário mais adequados para o aprendizado, sem interferir em sua agenda profissional na área da saúde. Isso é alcançado por meio da apresentação de temas relevantes e estimulantes, que contribuem tanto para o crescimento profissional quanto pessoal.

Assim, essa pesquisa define uma proposta viável para o aprofundamento do conhecimento, baseada no Blended Learning, que visa otimizar as características do aprendizado, oferecendo flexibilidade e relevância aos adultos profissionais da saúde em sua busca contínua pelos avanços.

## REFERÊNCIAS

SOMEIRA, Elizabeth. Uma Proposta da Andragogia para Educação Continuada na Área da Saúde. **Arquivos de Ciência da Saúde**, p. 102-108, abril-jun 2010.

VALENTE, Jose Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, nov 2014.

BERNAL, Guillén Contreras. A Andragogía Universitária na docência Universitária. **REVISTA DE LENGUAS MODERNAS**, Costa Rica, p. 523-533, março 2014.

BEZERRA, Ana Lúcia. O processo de educação continuada na visão de enfermeiros de um hospital universitário. **Revista Eletronica de Enfermagem**, Goiania, p. 618-625, 2012.

COELHO, Beatriz. **Citação direta**: diferença entre citação curta e citação longa nas normas da ABNT. Blog Metzter. Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://blog.metzter.com/citacao-direta-curta-longa/>. Acesso em: 10 mai. 2021.

COELHO, Beatriz. **Conclusão de trabalho**: : um guia completo de como fazer em 5 passos. Blog Metzter. Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://blog.metzter.com/conclusao-de-trabalho/>. Acesso em: 10 mai. 2021.

COELHO, Beatriz. **Introdução**:: aprenda como fazer para seu trabalho acadêmico. Blog Metzter. Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://blog.metzter.com/introducao-tcc/>. Acesso em: 10 mai. 2021.

NOFFS, de Aquino Neide . Andragogia na Psicopedagogia: a atuação com adultos. **Revista de psicopedagogia**, São Paulo, p. 283-292, 28 10 2011.

MARIA, Glaucilene Sousa Vasconcelos. Docência universitária: desafios na formação de professores e a Andragogia. **Ensino em Perspectivas**, Itapipoca, p. 1-11, 2021.

MASETTO, Marcos Tarciso. **COMPETENCIA PEDAGOGICA DO PROFESSOR UNIVERSITARIO**. Summus Editorial, f. 102, 2012. 203 p.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada, f. 199. 2006. 398 p.

# INCLUSIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE: LA OPINIÓN DE ESTUDIANTES DE UNA ESCUELA NORMAL

*Data de submissão: 08/03/2024*

*Data de aceite: 02/05/2024*

### **Araceli Benítez Hernández**

Dra. en Educación y docente investigadora en la Escuela Nacional para Maestras de Jardín de Niños en la Ciudad de México

**PALABRAS-CLAVE:** Inclusión, inclusión educativa, formación docente, preescolar

### **INTRODUCCIÓN**

**RESUMEN:** El estudio abordó el problema ¿qué opinan las futuras profesoras de preescolar respecto a la inclusión educativa? Se realizó mediante la aplicación de un cuestionario de preguntas cerradas a un grupo de 58 estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar en una escuela normal de la Ciudad de México. Los resultados obtenidos permiten suponer que las futuras profesoras de preescolar tienen una percepción positiva de la inclusión educativa aun cuando consideran no contar con conocimientos suficientes para promoverla en el preescolar. La investigación concluye que, en la formación de las futuras docentes de preescolar, el acercamiento al tema de inclusión educativa les permite tener una percepción favorable sobre ella. Sin embargo, se identifican carencias en sus conocimientos para poder impulsarla en el jardín de niños.

Actualmente, la inclusión educativa es un tema recurrente en las agendas políticas de la mayoría de los gobiernos del mundo. De hecho, en apego a la Declaración de los Derechos Humanos, entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, el Objetivo 4, establece con claridad que lo que se pretende es que, para los próximos años, se logre “...garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos...” (ONU, 2015. s/p) Desde el año 1990, con la Declaración de Educación para Todos realizada en Jomtien, Tailandia, los países miembros han manifestado su interés por lograr que todos los seres humanos del planeta accedan a una educación de calidad en sus condiciones particulares. La idea fuerza es que la educación es un factor social que

siempre significa mejora. Una persona educada tiene mejores posibilidades de participar en la construcción de su momento histórico.

Desde ese momento, una constante en las políticas educativas de la mayoría de los países, es la prioridad de incorporar a todos los seres humanos a procesos formales de educación. Es decir, se espera que, de manera conjunta, los gobiernos de la tierra, logren que cada persona acuda a espacios educativos formales, incluyendo las diferentes modalidades de educación (presenciales, a distancia, en línea, etc.)

La inclusión educativa, en principio, es un enfoque que busca posicionar la noción de que todos los estudiantes, teniendo en cuenta su propia condición, tengan acceso a la misma educación, que, se espera, sea de calidad. Desde este enfoque, la escuela inclusiva trasciende la idea de que las personas con alguna discapacidad, asistan a la escuela. En contraste, se insiste en que todas las personas, reconocidas en su particular situación, deben tener garantizado su acceso a procesos educativos formales donde sea garantizado su derecho a desarrollar sus potencialidades plenamente.

En este mismo orden de ideas, la inclusión educativa es un objetivo educacional. Una escuela inclusiva, construye un conjunto de prácticas aceptadas y compartidas, apegadas a valores humanos que enriquecen la vida de quienes asisten a la escuela. Más aun, una escuela que educa en la inclusión y para la inclusión, favorece ese ejercicio más allá de las aulas de clase. Una escuela inclusiva, forma personas que entienden y reconocen a la inclusión como una forma de pensar y de construir la vida personal y social.

No obstante, la construcción de escuelas inclusivas, es un asunto que requiere de esfuerzos conjuntos y enfrentar algunos retos. Según Fernández (1999) los centros escolares deben tener ciertas características para avanzar hacia la inclusión. Entre ellas, es necesario que los planteles consideren el tema como un proyecto educativo donde toda la comunidad participe y cree las condiciones para avanzar, paulatinamente hacia la incorporación de todas las personas. Entre los retos más importantes que enfrentan las escuelas se pueden mencionar: replantear las creencias y valores personales, promover el trabajo colaborativo a favor de todas las personas, transitar hacia formas de intervención que requieren que los educadores adopten nuevos y diferentes roles frente a la enseñanza, explorar y diseñar nuevos recursos educativos, incorporar los avances tecnológicos en los procesos educativos etc.

El presente documento da cuenta de una investigación realizada en una escuela formadora de docentes de la Ciudad de México. El objetivo de la investigación fue conocer la opinión de futuras profesoras sobre la inclusión educativa. Para lograr el objetivo, a través de la herramienta *Google forms* se aplicó un cuestionario a una muestra de 58 estudiantes. Los resultados obtenidos permiten suponer que, las futuras profesoras de preescolar, cuentan con información sobre el tema.

## METODOLOGÍA

Uno de los espacios poco explorados en la construcción de escuelas inclusivas, es la forma en que los futuros profesores perciben la inclusión. Las escuelas Normales de la Ciudad de México, tienen como objetivo principal formar a los que serán enseñantes en la educación básica, entiéndase preescolar, primaria, secundaria, educación especial y educación física. En dichas instituciones se forman jóvenes matriculados en licenciaturas y especialidades apropiadas para la educación básica. Como parte de la formación de los normalistas, a lo largo de su estancia en la escuela normal, se realizan jornadas de práctica cuyo objetivo es que los estudiantes tengan experiencias de aprendizaje en contextos reales de trabajo. Durante ese tiempo, el futuro profesor, asiste y labora en las escuelas junto a profesores en servicio, es decir, construye el *habitus* propio de la profesión. A resultas de ello, los aprendices tienen conocimiento de los contextos escolares y pueden dar una opinión sobre ellos.

Para la realización de la investigación, durante el mes de febrero del 2023, se aplicó una encuesta a un universo de 67 alumnas seleccionadas bajo los siguientes criterios: 1) estar matriculada en la Escuela Nacional para Maestras de Jardín de Niños de la Ciudad de México, 2) ser alumna activa, 3) cursar el sexto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar 4) estar inscrita en la asignatura de Diagnóstico e Intervención Socioeducativa y 5) aceptar participar en el estudio. Se recibieron 58 respuestas que equivalen al 86.5%, del universo seleccionado. Este dato, permite reconocer que es una muestra representativa. El instrumento aplicado consistió en un cuestionario conformado por 2 secciones y 6 preguntas. Las secciones fueron: 1) conocimientos generales de las alumnas sobre la inclusión educativa y 2) la percepción de las encuestadas en relación a las condiciones escolares para la inclusión educativa. El problema de investigación al que se buscó dar respuesta fue ¿Qué opinan las futuras profesoras de preescolar respecto a la inclusión educativa?

A continuación, se presentan los resultados obtenidos.

## LOS RESULTADOS

A la solicitud de que indicaran “¿Qué tan de acuerdo estás con la siguiente afirmación? *La inclusión educativa es una actitud personal y colectiva que busca incorporar a todas las personas a la vida escolar y social.* Siendo las opciones de respuesta: Muy de acuerdo; De acuerdo; En desacuerdo; Muy en desacuerdo; No sé, las respuestas tuvieron el siguiente comportamiento: 34 alumnas (58.6%) dijeron estar de acuerdo, mientras que 23 (39.7%) contestaron estar muy de acuerdo. Sólo 1 estudiante (1.7%) indicó estar en desacuerdo.

Otra pregunta para identificar los conocimientos generales de las futuras profesoras de preescolar respecto a la inclusión fue que indicaran, en su opinión, si la declaración *El objetivo de la inclusión educativa es que todos los niños y niñas participen en la vida escolar y social y se beneficien de ello*, era falsa, verdadera o no sabían, Los resultados fueron los siguientes: 53 estudiantes (91.4%) coincidieron en que la declaración es verdadera, 2 personas (3.4%) indicaron que es falsa y 3 estudiantes (5.2%) dijeron no saber.

El tercer cuestionamiento tuvo como objetivo conocer si las futuras docentes identifican el origen de la discriminación, por ello se les solicitó que indicaran, de una lista de opciones ¿cuál es el origen de la discriminación educativa y social? Las respuestas fueron las siguientes: 43 alumnas (71.4%) señalaron que el origen de la discriminación es la idea de que las personas no somos iguales. El 24.1% (14 personas) indicaron que el origen de la discriminación es el desconocimiento de los docentes sobre el tema. Sólo 1 persona (1.7%) respondió que la discriminación tiene su origen en la raza a la que se pertenece. La pregunta incorporó también las respuestas: La religión que se profesa, la preferencia sexual y el color de la piel, estas opciones no fueron señaladas por las entrevistadas.

Un tema recurrente en la construcción social de la inclusión es que se le identifica como sinónimo de integración. Para conocer si las futuras profesoras distinguen entre ambos términos se les presentó un ítem con el texto: *Integración e Inclusión son sinónimos que refieren al mismo proceso. En tu opinión, la declaración anterior es:* Los resultados fueron: 32 alumnas (52.2%) dijeron que es falso que inclusión e integración sean sinónimos. 23 encuestadas (39.7%) coincidieron en que la declaración es verdadera y 3 (5.2%) respondieron no saber.

Para conocer la percepción de las estudiantes de las condiciones de las escuelas de práctica para ser inclusivas se les interrogó como sigue: *Desde tu punto de vista, ¿qué tan de acuerdo estas con la siguiente afirmación? Para la inclusión educativa, la diversidad dentro de la escuela, es un valor positivo.* En este sentido, 34 discentes (58.6%) afirman estar muy de acuerdo, mientras que el 41.4% (24 alumnas) contestaron estar de acuerdo.

Con el fin de conocer las acciones que se realizan en los jardines de niños de prácticas en favor de la inclusión, se hizo el siguiente cuestionamiento: *De las siguientes opciones, desde tu experiencia, ¿Cuáles son las acciones que con más frecuencia se realizan en el jardín de niños donde prácticas para promover la inclusión?* Las respuestas fueron las siguientes: el 69% (40 estudiantes) dijeron que la acción más frecuente realizada en las escuelas a favor de la inclusión, es el diseño de actividades escolares. 36 encuestadas (62.1%) señalaron que la acción más frecuente es fomentar la seguridad entre la comunidad escolar. 34 encuestadas (58.6%) coinciden en que lo que se hace en las escuelas es dar la palabra a los niños y niñas de manera equitativa. 56.9% (33 personas) indicaron que se hacen adecuaciones curriculares. Las adecuaciones en los recursos y en los procesos de evaluación, son otras alternativas que concentraron 25 respuestas cada una, es decir el 43.1% piensa que esos aspectos son los que se consideran con frecuencia

en las escuelas. 19 alumnas (32.8%) opinan que promover el sentido de pertenencia entre la comunidad escolar es una práctica frecuente para promover la inclusión. Por su parte, abordar con los padres de familia información sobre la inclusión y abordar el tema en los Consejos Técnicos Escolares, fueron respuestas que concentraron 10 respuestas cada una, lo que equivale al 17.2% en cada caso. Sólo 9 futuras profesoras indicaron que el uso de lenguaje incluyente es una práctica frecuente en los jardines de práctica para promover la inclusión educativa.

## CONCLUSIONES

Con base en los resultados presentados, se puede suponer que las futuras profesoras de preescolar, cuentan con información general en lo relacionado al tema de inclusión. Es decir, identifican a la inclusión como un tema que atañe a la escuela y que tiene implicaciones sociales. Sin embargo, llama la atención que, aun cuando pocas (1-5 alumnas), se presentan respuestas donde afirman estar en desacuerdo con principios fundamentales de la inclusión educativa. Ésto lleva a pensar que es necesario seguir abordando el tema de la inclusión en los diferentes cursos que conforman la Licenciatura en Educación Preescolar.

Cuando las alumnas manifiesten cierto manejo de información sobre la inclusión, es posible considerar que el trabajo realizado durante los primeros cinco semestres de su estancia en la escuela de formación, ha influido positivamente en su apreciación sobre el tema. El Plan de estudios para la Licenciatura en Educación Preescolar 2012, vigente para las alumnas encuestadas, tiene a la inclusión como uno de sus enfoques, además se dicta un curso en la modalidad de optativo denominado "Inclusión educativa". Este hecho permite creer que la forma en la que se educan las futuras profesoras de preescolar, sí atiende a la exigencia de promover la inclusión como un tema relevante en la educación básica.

En este mismo sentido, las respuestas de las alumnas encuestadas en relación al origen de la discriminación, hacen pensar que hay avances en la percepción del problema. Hasta hace unos años, aún era común que el origen de la discriminación fuera imputable a la persona, es decir, se identificaba que las personas eran discriminadas por su apariencia, su religión, preferencia sexual, etc. Que el 74.1% de las encuestadas (41 alumnas) diga que el origen de la discriminación está en una idea de las personas, representa un avance significativo, pues serán ellas quienes promuevan ideas diferentes entre los niños y niñas de los jardines de prácticas.

También resulta significativo que, en opinión del 24.1% de las participantes en el estudio, el desconocimiento de los profesores sobre el tema de la inclusión es origen de la discriminación. Este dato permite conjeturar que existe una urgente necesidad de acercar procesos de actualización y capacitación de los profesores en servicio respecto al tema.

Llama la atención que, ante la declaración *La inclusión educativa es una actitud personal y colectiva que busca incorporar a todas las personas a la vida escolar y social*, la mayoría de las alumnas (34) indicaron sólo estar de acuerdo. Frente a este dato, es dable la pregunta ¿Por qué el 58,6% de las alumnas no está totalmente de acuerdo con un principio fundamental de la inclusión? Se pudiera pensar que al cursar cinco semestres de una licenciatura que tiene como uno de sus enfoques principales la inclusión, la inclinación de las alumnas debiera ser hacia estar totalmente de acuerdo.

Del mismo modo, toma relevancia que 34 alumnas dicen estar de acuerdo con que la diversidad dentro de la escuela, es un valor positivo, mientras que 24 afirmaron estar muy de acuerdo. ¿Qué hace falta abordar en los primeros cinco semestres de la formación para que las alumnas estén totalmente de acuerdo con uno de los principios más robustos de la inclusión?

Por otro lado, cabe resaltar que, sólo 23 de las 58 alumnas de sexto semestre, identifican diferencias entre integración e inclusión, mientras que 32 (la mayoría) los considera sinónimos. Este es un tema que debe seguirse atendiendo pues la diferenciación de ambos términos determina la construcción que se hace de la función de la escuela y las estrategias que debe diseñar para atender a las niñas y los niños.

Por un lado, la integración, es un enfoque que considera importante que las personas con discapacidad tengan acceso a la misma educación y en los mismos lugares. Ésto, de suyo, lleva a tomar decisiones que atienden a grupos específicos de usuarios de los servicios educativos. Sin embargo, reducir el enfoque a la aceptación de las personas con discapacidad a los centros escolares, separa, *de facto*, a las otras personas que también tienen derecho a recibir educación en las mejores condiciones. La inclusión no es selectiva, promueve que la escuela y la educación sea para todos.

No obstante, es necesario matizar el discurso, pues es frecuente leer que se deben admitir en la escuela a todas las personas “independientemente de su condición”. Una visión así es un sesgo peligroso pues invisibiliza las particularidades de los sujetos y con ello elimina las necesidades individuales. En mi opinión, la escuela, en todas sus modalidades, debe ser un espacio donde todas las personas encuentren un lugar, no independientemente de sus particularidades, sino, precisamente, identificando y atendiendo sus particularidades.

En lo concerniente a las actividades realizadas en las escuelas de práctica para promover la inclusión, resulta relevante identificar que, la mayoría de las respuestas se agrupan en acciones centradas en los alumnos, es decir, actividades áulicas como el diseño de actividades escolares y las adecuaciones en los recursos y las formas de evaluación. No es el caso del trabajo con los padres de familia y con los docentes de la escuela. Este dato, permite inferir que, en los jardines de niños, el trabajo en favor de la inclusión, con frecuencia, se reduce a enseñar a los niños y niñas aspectos teóricos sobre la inclusión. De ser así, las acciones a favor de inclusión se transforman en prácticas escolares no en prácticas educativas. La acción de la escuela, debe influir en la familia de los alumnos, en

la percepción y formas de intervenir de los profesores. La inclusión la hacemos todos, no solo los niños. Privilegiar las actividades áulicas frente al trabajo con los padres de familia, docentes y la comunidad en general no aporta suficiente a la construcción de escuelas inclusivas.

*Algunas limitaciones de este estudio.* La investigación realizada tuvo como objetivo conocer cuáles son los saberes de las futuras profesoras de preescolar sobre el tema de la inclusión educativa. No obstante, en próximos estudios se hace necesario incorporar información obtenida de fuentes diferentes, para ello es importante el uso de diversas técnicas e instrumentos, por ejemplo, la entrevista a profesores, padres de familia y autoridades escolares. Esta investigación abre un espacio para realizar más estudios, por ejemplo, con alumnas de los diferentes semestres de la licenciatura, con indagaciones más profundas sobre los saberes de las estudiantes, haciendo observaciones directas en los jardines de práctica, etc.

En resumen, actualmente, los datos obtenidos permiten apreciar que, en la formación inicial de profesores en las escuelas normales, se presentan avances significativos en lo que se refiere al tema de la inclusión, sin embargo, es necesario realizar estudios más profundos para diseñar estrategias que amplíen la visión sobre la importancia de construir comunidades escolares sensibles al derecho de todas las personas de acceder a una educación inclusiva y justa.

## REFERENCIAS

ONU, (2015) Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Disponible en <https://sdgs.un.org/2030agenda>

Fernández, (1999) La escuela a examen. Pirámide

Valenciano, G. (2009) Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. En:

Aspectos clave de la Educación Inclusiva. Sarto y Venegas (Coordinadoras). Publicaciones del INICO. Colección Investigación Salamanca. Disponible en <https://sid-inico.usal.es/docs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf#page=9>

# A TEMÁTICA INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS

*Data de aceite: 02/05/2024*

**Alana Lorrana de Santana Martins Ramos**

Aluno bolsista PIBID

**João Gabriel Policante**

Aluno bolsista PIBID

**Karine Isabela Vargas Navarro de Mattos**

Aluno bolsista PIBID

**Natanya Godoy da Silva**

Aluno bolsista PIBID

**Ailton José Morelli**

Prof. Depto de História– DHI/UEM

**Juliano Gualberto Ribeiro**

Prof. Supervisor PIBID

**RESUMO:** Percebendo a importância do livro didático para o processo de aprendizagem do aluno, iremos discutir como a cultura indígena é apresentada nesse instrumento de ensino. Levando em conta desde o início uma visão eurocêntrica já colocada nos primeiros planos de ensino no período colonial. Ao utilizar artigos científicos e nossa experiência com os alunos dos 6º anos, no qual tivemos contato durante o PIBID, verificamos o

manuseio do livro didático como fonte e a vivência dos alunos frente a essa temática. Que por vezes foi colocado como distante a nós, pois, em um momento onde o livro didático é a única fonte presente, cabe a ele apresentar de forma fidedigna certos aspectos, povos e variados assuntos concernentes com a realidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Livro didático – eurocentrismo – ensino de história

## INTRODUÇÃO

PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), é uma valorização dos futuros professores em seu próprio processo de formação. O PIBID integra educação superior e educação básica, introduzindo os estudantes universitários no ambiente das escolas públicas. Assim, disponibiliza, por meio de processo seletivo, bolsas aos discentes matriculados em cursos de licenciatura em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, que produz o projeto junto às redes de ensino. O PIBID é administrado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior). Segundo a CAPES, “os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica”.

## OBJETIVOS

O tema escolhido busca discutir a temática indígena nos livros didáticos, e como ao longo do tempo a sua abordagem foi mudando além da questão de se estudar a história dos povos indígenas. Para isso, pretendemos utilizar artigos científicos para nos habituar ao assunto. A dificuldade de abordar diferentes etnias nos livros didáticos, principalmente dos povos indígenas, é ressaltada por uma análise do livro. Os povos indígenas são mencionados e relacionados apenas a ervas, artesanatos e a pesca, como se a sua cultura e outras questões não existissem. São salientados no contexto da chegada dos europeus, e depois desaparecem do livro didático, não estando no período da república, no governo de Vargas e na ditadura, afinal, sua história, através do livro didático, começou e terminou no período colonial. Ainda nos dias atuais, o estudo que as escolas brasileiras ensinam está fundamentado nos grandes feitos, datas e grandes homens. Como se a história fosse construída apenas por pessoas que carregam um certo destaque, tendo em vista a importância de enfatizar o quão rico é a cultura indígena, e em como até os dias de hoje carregamos heranças indígenas. Diante disso, o nosso tema irá extrair das experiências que tivemos ao desenvolver trabalhos com o ensino fundamental do Colégio Estadual Alfredo Moisés Maluf, com o objetivo de relacionar o cotidiano deles com heranças indígenas, como nome de lugares, comidas e brincadeiras.

O projeto terá como base uma desmitificação inicial dos discursos narrativos que são possíveis de serem observados nos livros didáticos escolares dos anos fundamentais, analisando juntamente sua temporização e organização da temática da história indígena brasileira. Ao longo do tempo, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, bem como o discurso de Ailton Krenak na Assembleia Legislativa para a formação da constituinte cidadã de 1988, os livros didáticos apresentavam em sua organização de conteúdos os fatos e fatos históricos que teriam um determinado objetivo. No entanto, as finalidades do porquê certo tema era abordado em relação a sua época, bem como o papel das escolas na formação dos alunos tendo em voga conteúdos selecionados que sejam diferentes da temática indígena não serão analisados nesse projeto, estando em aberto esses temas para uma pesquisa mais aprofundada com recolhimento de fontes históricas variadas.

## DESENVOLVIMENTO

O livro didático é um instrumento muito importante no processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas, em muitos casos, esse instrumento se torna indispensável para a construção e desenvolvimento do saber no ambiente escolar e em outros, ele atrapalha a visão criada pelos alunos a respeito da história das sociedades. Além disso, é possível notar que o livro didático sofre até hoje uma visão mais eurocêntrica sobre os povos indígenas, de grosso modo: todos os não brancos. Portanto, entendendo a importância do que esse material carrega, é necessário fazer algumas críticas em como ele tem sido construído. Pois o livro didático não é apenas um amontoado de informações, mas uma fonte que é capaz de influenciar o saber e as ideias. É importante ressaltar, que para muitos alunos que estão no ensino básico, esse recurso de leitura será o único lido, o que nos mostra o peso das informações nele colocadas acerca das diferenças étnicas.

Ao acompanhar a sala de aula, por meio do PIBID, notamos que logo no 6º ano os alunos já têm contato com as diversas culturas que existe entre os povos indígenas, entretanto, é necessário indagar: qual a visão que está sendo criada dentro das crianças? Pois, até os dias atuais vemos imagens estereotipadas dos indígenas nos livros didáticos, como pessoas que andam nuas e moram em ocas. Apesar da proposta que o MEC (Ministério da Educação e Cultura) tem sobre abordar dentro dos livros as diferentes culturas e etnias, e visão passada é ainda estereotipada e preconceituosa do modo europeu do século XVI. Como consequência, acaba sendo essas representações encontradas nos livros didáticos de História do Brasil como instrumentos para o processo de aprendizagem (SOUZA, 2015). Estudar e defender a importância da inclusão de diversas etnias no ensino, é um modo de lutar contra àqueles que se colocam e tentam impor a sua visão de mundo sobre outros. Conforme Chartier (1990, p. 17), “As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio”.

Ao analisar o processo de integração do livro didático para a educação nacional, podemos ver a raiz do problema discutido anteriormente. Com o plano de ensino vindo direto de Portugal para o Brasil ainda no período colonial, os primeiros planos de ensino para o país, teve origem nos jesuítas, assim, havia um objetivo de formar a elite brasileira e, aos indígenas era destinado o ensino da religião católica. O que sugere uma intensa imposição cultural dos europeus nas demais culturas existentes no país, fomentando a ideia de que o Brasil era uma extensão do modelo português. E é possível perceber na historiografia uma tentativa contínua de acabar com os atos “pagãos” e transmitir os modelos puros da religião e cultura lusitana. A partir do século XIX, foi que o Brasil começou uma organização oficial das instituições de ensino, que trazia livros da Europa e os traduzia para o português. Não eram poucas as pessoas que consumiam esses produtos do exterior, quase nenhum da elite brasileira passava ileso nesse contato com a cultura europeia. Conforme Elza Nadai

(1992, p. 146) “[...] a base do ensino centrou-se nas traduções de compêndios franceses: para o ensino de História Universal, o compêndio de Durozoir; para a História Antiga, o de Caiz; e para História Romana, o de Durozoir e Dumont”. Com a vontade de escrever uma história nacional, a disciplina de História estaria fadada ao nacionalismo que daria origem também ao patriotismo, pensando na desenvoltura do Brasil após a chegada dos portugueses e a sua continuação. Diante disso, temos uma segregação das raças.

## CONCLUSÃO

Diante das questões elencadas, é finalizado, através de uma análise, como a temática indígena é apresentada nos livros didáticos. Percebe-se este manual de ensino alicerçado na temática de grandes heróis e seus feitos, ou até mesmo os grandes acontecimentos que perpassam a história e que agora é resgatado como forma de ensino de uma memória histórica. Desta forma, analisando o livro didático, percebemos que os povos indígenas são elencados superficialmente, ou seja, apresentado em duas folhas, e até menos, com uma introdução sobre a chegada dos portugueses aqui, posteriormente a presença dos povos indígenas, o processo de colonização e catequização, e por fim destacando o modo de viver com as comidas típicas, a produção do artesanato e a pesca. O desaparecimento deles depois desse processo no livro didático é notável, afinal, o livro não apenas nos conta o que ocorreu no passado, mas também tem o intuito de mostrar que a história continua viva, seja diretamente, como no caso dos povos indígenas, seja indiretamente através das fontes e crenças. Concluindo, existe sim presença da temática indígena nos livros didáticos, entretanto é ressaltado de uma forma muito vaga, principalmente se chegamos a comparar com outros temas, afinal, o que condiz um ser mais importante que o outro?

## REFERÊNCIAS:

BARBEIRO, Heródoto; CANTELE, Bruna; SCHNEEBERGER, Carlos. HISTÓRIA: de olho no mundo do trabalho, 1 edição. Editora Scipione, 2007. v. 1, cap. 5, p. 205-206

CAVALHEIRO, R. M.; COSTA, F. L. A temática indígena no livro didático. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. [S.l.: s.n.], 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/730-4.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

NADAI Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, nº 25/26, set. 92/ago. p.146.

SOUZA, Gleice Keli Barbosa. “Os esquecidos da história” e a lei 11.645/08:: continuidades ou rupturas? uma análise sobre a representação dos povos indígenas do Brasil em livros didáticos de história. Orientador: Gláucia Maria Costa Trinchão. 2015. 122 p. Dissertação (Mestrado em educação, sociedade e culturas) - Universidade Estadual de Feira de Santana Departamento de Educação Programa de Pós-graduação em Educação, Feira de Santana, 2015.

# PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN AULA INVERTIDA Y OBJETOS DE APRENDIZAJE

*Data de submissão: 15/03/2024*

*Data de aceite: 02/05/2024*

### **Caritina Ávila López**

Instituto Internacional de Aguascalientes  
Tecnológico Nacional de México/Instituto  
Tecnológico de Aguascalientes  
Aguascalientes – México  
<https://orcid.org/0009-0008-5538-4095>

### **Ricardo Luna-Carlos**

Instituto Internacional de Aguascalientes  
Tecnológico Nacional de México/Instituto  
Tecnológico de Aguascalientes  
Aguascalientes – México  
<https://orcid.org/0009-0004-9146-1415>

### **Marco Antonio Hernández-Vargas**

Profesor del Instituto Internacional de  
Aguascalientes  
Tecnológico Nacional de México/Instituto  
Tecnológico de Aguascalientes  
Aguascalientes – México  
<https://orcid.org/0000-0002-8146-9307>

### **César Dunay-Acevedo Arreola**

Instituto Internacional de Aguascalientes  
Tecnológico Nacional de México/Instituto  
Tecnológico de Aguascalientes  
Aguascalientes – México  
<https://orcid.org/0009-0001-9370-2997>

### **Héctor Jesús-Macías Figueroa**

Profesor Instituto Internacional de  
Aguascalientes  
Tecnológico Nacional de México/Instituto  
Tecnológico de Aguascalientes  
Aguascalientes – México  
<https://orcid.org/0009-0001-3309-1899>

### **Fernando-Robles Casillas**

Instituto Internacional de Aguascalientes  
Tecnológico Nacional de México/Instituto  
Tecnológico de Aguascalientes  
Aguascalientes – México  
<https://orcid.org/0000-0002-0769-440X>

### **Jorge Norberto-Mondragón Reyes**

Instituto Internacional de Aguascalientes  
Tecnológico Nacional de México/Instituto  
Tecnológico de Aguascalientes  
Aguascalientes – México  
<https://orcid.org/0009-0006-2372-0942>

**RESUMEN:** Los estudiantes de segundo semestre de la carrera de Ingeniería en Gestión Empresarial del Tecnológico Nacional de México Campus Instituto Tecnológico de Aguascalientes y, en particular, aquellos que cursan la asignatura de Software de Aplicación Ejecutivo, presentan un área de oportunidad en el uso

de las TIC en su proceso de aprendizaje. El objetivo de este proyecto de investigación fue implementar la estrategia didáctica innovadora de Aula Invertida y los Objetos de Aprendizaje (OA) como herramienta tecnológica para determinar su impacto en el aprendizaje e incentivar la participación activa de estos estudiantes. Esta propuesta se aplicó en dos etapas y con una muestra de 27 estudiantes que conforman el grupo de la asignatura de Software de Aplicación Ejecutivo. En la primera etapa se aplicó una encuesta a todo el grupo para determinar su preferencia en el uso de las TIC en su proceso de enseñanza – aprendizaje. En la segunda etapa, el grupo de estudiantes se dividió en dos subgrupos, uno de 14 estudiantes y otro de 13 estudiantes. Al subgrupo de 14 estudiantes se les aplicó la estrategia didáctica innovadora de Aula Invertida y el uso de un Objeto de Aprendizaje sobre el tema *Internet* correspondiente a la Unidad 4 de la asignatura anteriormente comentada con el objetivo de determinar el rendimiento académico de los estudiantes bajo esta propuesta y con el uso de un aprendizaje basado en juegos; mientras que al subgrupo de 13 estudiantes se les aplicó la metodología de enseñanza tradicional. Los resultados obtenidos dentro de esta segunda etapa fueron satisfactorios de aquellos estudiantes que han pasado por el proceso de aprendizaje basado en las TIC que aquellos que han tenido un proceso de aprendizaje tradicional. Se concluye que, con el uso sistemático de las metodologías didácticas innovadoras en el aula de clase basada en las TIC, aumentará el rendimiento escolar de los estudiantes.

**PALABRAS-CLAVE:** Aula Invertida, Objeto de Aprendizaje, Tecnologías de la Información y Comunicaciones, Aprendizaje Basado en Juegos.

## DIDACTIC PROPOSAL BASED ON AN FLIPPED CLASSROOM AND LEARNING OBJECTS

**ABSTRACT:** Second semester students of the Business Management Engineering course at the Tecnológico Nacional de México Campus Instituto Tecnológico de Aguascalientes, and particularly those taking the Executive Application Software course, present an area of opportunity in the use of ICT in their learning process. The objective of this research project was to implement the innovative didactic strategy of Flipped Classroom and Learning Objects as a technological tool to determine its impact on learning and encourage the active participation of these students. This proposal was applied in two stages and in a sample of 27 students that make up the group of the Executive Application Software course. In the first stage, a survey was applied to the whole group to determine their preference in the use of ICT in their teaching-learning process. In the second stage, the group of students was divided into two subgroups, one of 14 students and the other of 13 students. To the subgroup of 14 students was applied the innovative didactic strategy of Flipped Classroom and the use of a Learning Object on the topic *Internet* corresponding to Unit 4 of the subject previously mentioned with the objective of determining the academic performance of the students under this proposal and with the use of a game-based learning; while to the subgroup of 13 students was applied the traditional teaching. The results obtained within this second stage were satisfactory for those students who have gone through the ICT-based learning process than those who have

had a traditional learning process. It is concluded that, with the systematic use of innovative didactic methodologies in the classroom based on ICT, students' school performance will increase.

**KEYWORDS:** Flipped Classroom, Learning Object, Information and Communication Technologies, Game-Based Learning.

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza se ha vuelto más personalizada con el uso de las tecnologías adaptativas y las aulas virtuales han ampliado las posibilidades de interacción y participación. Además, las Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC) han fomentado la adquisición de habilidades digitales fundamentales para el éxito en la sociedad actual. A pesar de los desafíos, la influencia positiva de las TIC en la educación sigue creciendo, contribuyendo a la formación de estudiantes más capacitados y conectados en este siglo digital [19].

Asimismo, (TIC) han transformado radicalmente la era actual, desencadenando cambios significativos en diversos aspectos de la sociedad, y la educación no es la excepción. La integración de las TIC en la educación ha democratizado el acceso al conocimiento, permitiendo a estudiantes de todo el mundo acceder a recursos educativos en línea, colaborar en proyectos a distancia y beneficiarse de plataformas de aprendizaje digital.

Por otro lado, la labor docente se transforma en una función más orientada a facilitar el aprendizaje activo y fomentar las habilidades clave, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la alfabetización digital. Los profesores deben asumir un papel de guía y facilitador, aprovechando las tecnologías para personalizar la enseñanza, adaptarse a los estilos de aprendizaje individuales y promover la colaboración.

La incorporación de herramientas digitales y recursos en línea es fundamental, y los docentes se convierten en curadores de información, enseñando a los estudiantes a evaluar y utilizar recursos de manera crítica [9]. La enseñanza se vuelve más centrada en el estudiante, fomentando la autonomía y la creatividad, preparando a los estudiantes para enfrentar desafíos en un mundo cada vez más digital y cambiante.

Con la implementación de estrategias didácticas innovadoras, como puede ser el Aula Invertida (Flipped Classroom), en combinación con las TIC, como puede ser el caso de los Objetos de Aprendizaje (OA), se pueden desarrollar habilidades y destrezas que podrían permitir a los estudiantes asumir un papel activo en su aprendizaje y una formación académica más allá del contexto de las aulas.

El objetivo principal de este proyecto de investigación es determinar el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura *Software de Aplicación Ejecutivo*, del programa de Ingeniería en Gestión Empresarial perteneciente al Tecnológico Nacional de México Campus Instituto Tecnológico de Aguascalientes, a través de la combinación del enfoque pedagógico de Aula Invertida y de los OAs con énfasis de una evaluación basada en juegos digitales.

El contenido del presente proyecto de investigación inicia con la relación que existe entre estrategias docentes y estrategias didácticas, posteriormente se aborda la metodología de aprendizaje activo de Aula Invertida junto con la TIC que la complementa.

En la sección de resultados se demuestra el aumento del rendimiento académico de los estudiantes gracias a la aplicación del enfoque pedagógico de Aula Invertida, los OAs y el aprendizaje basado en juegos digitales. Finalmente, se presentan las conclusiones y referencias bibliográficas consultadas.

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS

**Estrategias docentes y estrategias didácticas:** Las *estrategias docentes* se refieren a las acciones y decisiones planificadas que realiza el docente para lograr los objetivos educativos en un contexto más amplio. Incluye aspectos como la organización del plan de estudios, la selección de metodologías generales, la gestión del aula y la evaluación del aprendizaje.

Por otro lado, las *estrategias didácticas* se centran en las acciones específicas que el docente implementa para facilitar el aprendizaje de los estudiantes en un contexto más inmediato, es decir, en el aula. Incluye técnicas y métodos específicos, la elección de recursos didácticos, la aplicación de actividades y la adaptación a las necesidades y características individuales de los estudiantes.

Por lo anterior, se puede decir que la estrategia docente aborda aspectos más generales y estructurales de la enseñanza, mientras que la estrategia didáctica se enfoca en las acciones específicas y prácticas que el docente lleva a cabo para promover el aprendizaje en el aula. Ambas son complementarias y esenciales para el éxito del proceso educativo [16,17].

**Aula invertida:** La expresión “Flipped Classroom” se relaciona con frecuencia con el trabajo de los educadores estadounidenses Jonathan Bergmann y Aaron Sams, que escribieron un libro en el que esbozan un método para dar la vuelta al aula en el que las tradicionales presentaciones orales de los profesores se sustituyen por vídeos que los estudiantes ven como ayuda fuera de clase [3].

El profesor puede proporcionar vídeos, textos o cualquier otro material de ayuda en línea como medio para establecer un primer contacto con la información. En las aulas convencionales, la falta de atención fugaz de un estudiante durante la presentación del profesor podría ser suficiente para impedir la comprensión de una explicación.

Alternativamente, los estudiantes pueden estudiar en casa a su propio ritmo en un aula invertida, donde puede pausar o volver a ver los vídeos tantas veces como considere necesario. Con un cambio en los papeles del profesor y del estudiante, estos ejercicios fomentan la interacción entre los estudiantes, así como entre los estudiantes y el profesor.

**Aprendizaje basado en juegos:** El aprendizaje activo es un modelo de instrucción en donde los estudiantes asumen la responsabilidad de aprender. Los estudiantes deben hacer más que escuchar para aprender: leer, escribir, discutir o involucrarse en la resolución de problemas. “*Hacer cosas y pensar sobre las cosas que están haciendo*” es lo que se requiere en el aprendizaje activo [4].

Entre las diferentes metodologías de aprendizaje activo que han tenido relevancia a lo largo del tiempo, se pueden mencionar el aprendizaje colaborativo, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en juegos, entre otros y, que actualmente, siguen siendo metodologías sometidas a un constante estudio [11,21,22].

En particular, el aprendizaje basado en juegos es una estrategia utilizada en el salón de clases desde la infancia hasta la escuela primaria. Sin embargo, el fenómeno que combina el aprendizaje con diferentes juegos se ha recuperado en las escuelas secundarias y superiores principalmente gracias a la introducción de juegos digitales para apoyar y mejorar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Se ha creado el concepto de aprendizaje digital basado en juegos, que se considera “una estrategia efectiva para motivar al estudiante y para que participe en experiencias de aprendizaje activo”; demostrando su eficacia en diversos estudios [2]. El aprendizaje basado en juegos ha dado lugar a varias áreas de investigación tales como “*Serious games*”, “*Edutainment*” [5], “*Pervasive games*” [13], “*Augmented reality games*” [5,14,15,20].

**Evolución de las tic en la educación:** La evolución del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación ha experimentado varias etapas a lo largo del tiempo [18].

En la década de 1980, las computadoras comenzaron a introducirse en las aulas, principalmente como herramientas para el desarrollo de habilidades básicas en programación y el acceso a información mediante CD-ROMs. En la década de 1990, con el crecimiento de Internet, las escuelas adoptaron la conectividad en red. El aprendizaje electrónico (e-learning) empezó a ganar popularidad.

A principios del siglo XXI, se desarrollaron programas educativos específicos y se promovió la creación de contenido digital para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. En la década de 2010, con el aumento de dispositivos móviles, como tabletas y smartphones, permitió un acceso más flexible a los recursos educativos.

A mediados de la década de 2010, surgieron plataformas de aprendizaje en línea y los Cursos Masivos Abiertos en Línea (MOOCs) ganaron popularidad, ofreciendo cursos gratuitos o accesibles a través de la web, brindando oportunidades educativas a nivel global. Actualmente, la educación con TIC ha evolucionado hacia la personalización del aprendizaje, utilizando la inteligencia artificial para adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes.

**Objetos de aprendizaje:** Este término fue introducido por Wayne en el año de 1992 y ha sido definido por varios autores, lo que ha llevado a utilizarse e identificarse por medio de sinónimos, como son learning object, objetos de aprendizaje reutilizables, objeto de conocimiento reutilizable y cápsula de conocimiento [12].

En el 2001, David Willey lo define como “cualquier recurso digital que puede ser usado como soporte para el aprendizaje”. En el caso de la Universidad Politécnica de Valencia lo define como “la unidad mínima de aprendizaje en formato digital, que puede ser reusada y secuenciada” [1].

Para que se pueda considerar como un objeto de aprendizaje, el recurso educativo debe estar en formato digital, con un propósito pedagógico, con contenido interactivo, ser indivisible e independiente y ser reutilizable.

El uso de los OAs en el proceso de enseñanza-aprendizaje ofrece ventajas tanto para los estudiantes como para los profesores. En el caso de los estudiantes pueden acceder al contenido de los OAs sin importar la plataforma y el hardware y en cualquier momento que lo deseen. En el caso de los profesores, ofrece otras alternativas para el aprendizaje y se pueden adaptar los programas a las necesidades específicas de los estudiantes provocando de una manera eficaz su motivación y, por lo tanto, participe en experiencias de aprendizaje activo. [6].

## MATERIALES Y MÉTODOS

Se ha elegido el grupo de la asignatura de *Software de Aplicación Ejecutivo* del segundo semestre debido a que son estudiantes que van iniciando el programa educativo de Ingeniería de Gestión Empresarial donde el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje es limitado, por lo tanto, representa un excelente escenario de prueba para este proyecto de investigación.

El punto de partida de este proyecto de investigación fue determinar la apertura de los estudiantes hacia el uso de las TIC en su proceso de aprendizaje. Por lo anterior, se aplicó la encuesta *Usabilidad de Herramientas Digitales* con una escala de medición de cinco puntos de Likert.

Posterior a la medición de la percepción de los estudiantes en el uso de las TIC en su aprendizaje, por sus ventajas de personalización, interoperabilidad, inmediatez, accesibilidad, reutilización y flexibilidad, se utilizó el Objeto de Aprendizaje como recurso didáctico para la implementación de los cuatro pilares del Aula Invertida en el desarrollo del contenido de la Unidad 4 de la asignatura *Software de Aplicación Ejecutivo* [7].

De las diferentes opciones de herramientas tecnológicas para la implementación de Objetos de Aprendizaje, en este proyecto se utilizó la herramienta tecnológica eXeLearning por ser una plataforma informática libre, abierta, multiplataforma, de constante actualización y con soporte técnico [10]. En las Figuras 1, 2 y 3 se muestra el diseño de la secuencia didáctica del tema general, del subtema 4.1 y de un juego.

Otra de las ventajas que ofrece la plataforma eXeLearning es el conjunto de componentes (iDevices) enfocados para la creación de actividades de juego interactivas favoreciendo el aprendizaje basado en juegos. Por mencionar sólo algunos de los juegos están la Sopa de Letras, Adivina, Completar, Desafío, entre otros. Para que el estudiantado participe en experiencias de aprendizaje activo y evaluación de conocimientos, se han seleccionado los juegos Adivina, QuExt, Rosco y VideoQuExt.

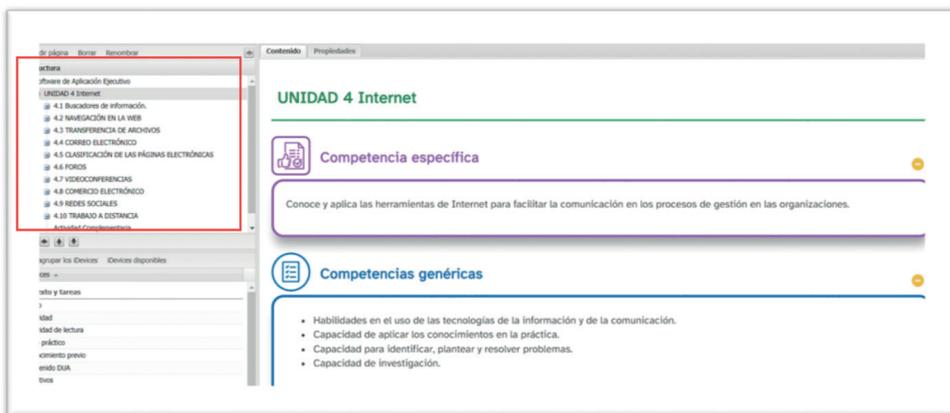


Figura 1. Diseño de la secuencia didáctica de la Unidad 4: Internet.



Figura 2. Diseño de la secuencia didáctica del subtema 4.1: Buscadores de información.

Finalmente, para determinar el grado de satisfacción del subgrupo de estudiantes que utilizó las TIC en su proceso de aprendizaje y evaluación, se aplicó la encuesta *Usabilidad del Objeto de Aprendizaje* con una escala de medición de cinco puntos de Likert.

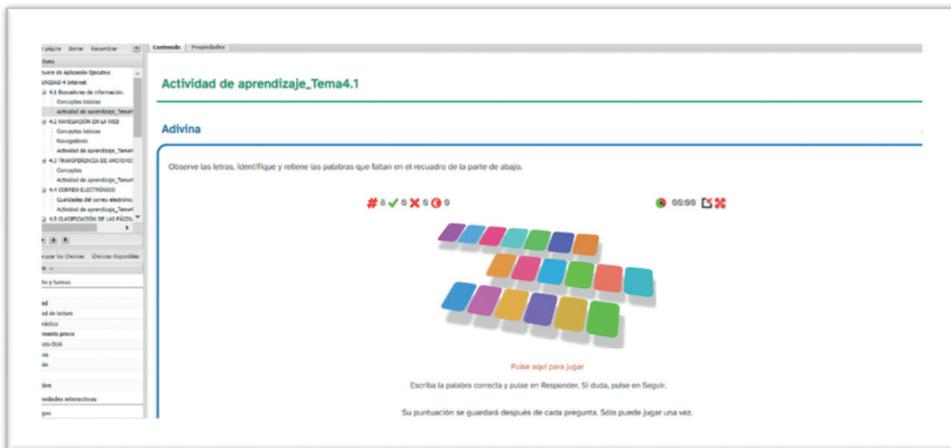


Figura 3. Diseño de una actividad de aprendizaje basada en el juego digital Adivina.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El hallazgo principal de este trabajo de investigación muestra que, el uso de las TIC en el ámbito educativo a nivel superior mejora el rendimiento académico de los estudiantes del grupo de la asignatura de Software de Aplicación Ejecutivo del programa de Ingeniería en Gestión Empresarial perteneciente al Tecnológico Nacional de México/Instituto Tecnológico de Aguascalientes.

Se partió de una primera etapa en donde se aplicó la encuesta “Experiencia educativa con herramientas digitales” a todo el grupo para determinar su preferencia hacia el uso de las TIC en su proceso de enseñanza – aprendizaje. Con base en la escala de Likert, se obtiene como resultado un alto porcentaje de estudiantes que consideran importante el uso de las TIC en su proceso de aprendizaje. La Figura 4 muestra claramente que un 44.4% y un 40.7% de los estudiantes están totalmente de acuerdo y parcialmente de acuerdo respectivamente en el uso de las TIC en su aprendizaje.

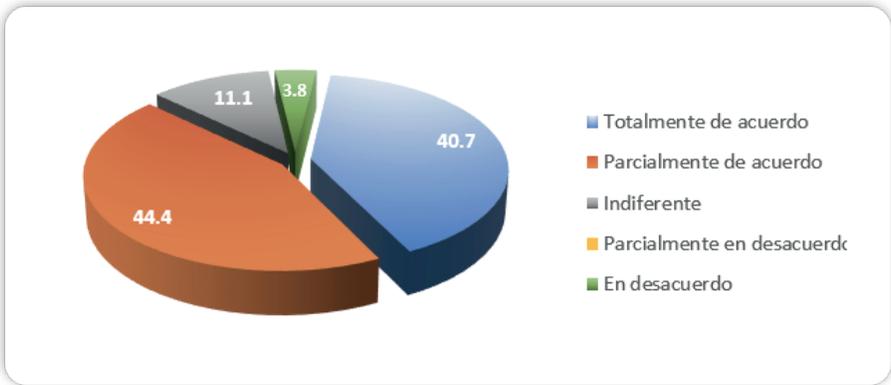


Figura 4. Percepción de los estudiantes en el uso de las TIC en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo anterior, se determina que el 85.1% de los estudiantes considera que el uso de las TIC provocará una actitud activa hacia el aprendizaje y un 11.1% muestra una postura indiferente a esta estrategia didáctica y el 3.8% en desacuerdo.

Después de captar la percepción de los estudiantes sobre el uso de las TIC en su aprendizaje, en una segunda etapa se dividió el grupo original en dos subgrupos; uno de ellos con un tamaño de muestra de 14 estudiantes y el otro con 14 estudiantes.

Al primer subgrupo se le aplicó la estrategia didáctica de Aula Invertida junto con un OA desarrollado con la plataforma informática eXeLearning. La Figura 5 muestra el OA de la Unidad IV en producción.

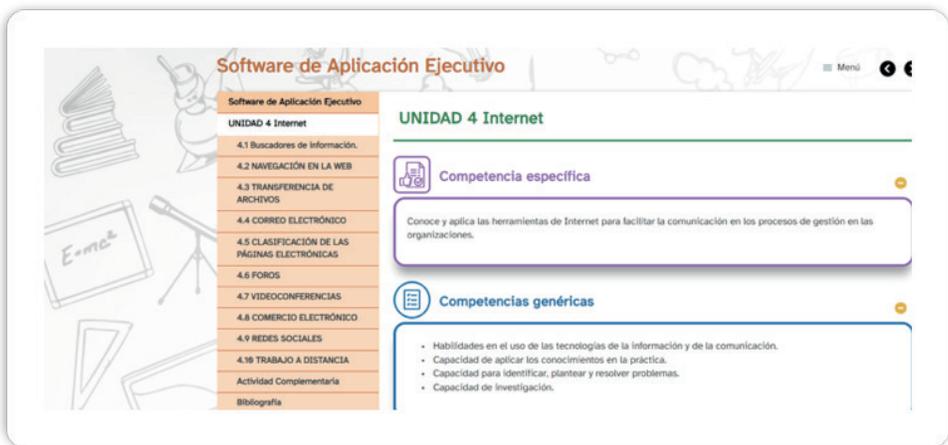


Figura 5. Vista final del OA de la Unidad IV de la asignatura de Software de Aplicación Ejecutivo.

Una vez que los estudiantes han hecho la ruta de aprendizaje a través del OA anterior, se aplicaron once juegos para evaluar su aprendizaje. En la Figura 6 se muestra la vista final de un juego digital. Es importante mencionar que el OA diseñado y desarrollado se ha instalado en el sistema gestor de aprendizaje institucional Moodle, con el objetivo para dar seguimiento al puntaje obtenido por los estudiantes en los juegos del OA. En la Figura 7 se muestra parte del reporte calificador del Moodle.

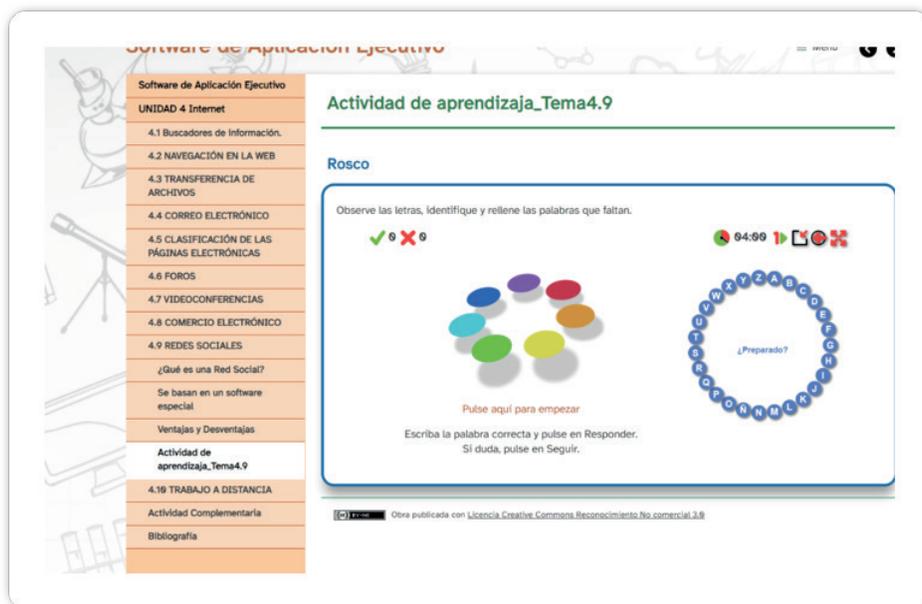


Figura 6. Vista final del juego digital Rosco.

Después de la aplicación de la estrategia didáctica basada en las TIC, se procedió a recabar la experiencia obtenida por los estudiantes a través de la encuesta “*Postest de la experiencia educativa aplicando los OAs*”; los resultados de dicha encuesta se muestran en la Figura 8.

| Nombre / Apellido(s) | Puntaje |
|----------------------|---------|
| ANGEL YAAZIEL        | 88.00   |
| ALCOZER RAMIREZ      |         |
| PRISCILA EOWIN       | 86.00   |
| BOLLAS GUEVARA       |         |
| DULCE XIMENA         | 89.00   |
| DAVALOS FLORES       |         |
| EVERARDO ESTRADA     | 96.00   |
| DE LIRA              |         |
| ADRIANA GARCÍA       | 87.00   |
| LARA                 |         |
| ALONDRA              |         |
| GUADALUPE GUZMAN     | 63.00   |

Figura 7. Registro de algunos puntajes obtenidos por los estudiantes del OA en Moodle.

La Figura 8 muestra que un 71.4% está totalmente de acuerdo en trabajar en su aprendizaje con el uso de los OAs y un 14.3% que está parcialmente de acuerdo. Entonces, se puede concluir que el 85.7% está dispuesto a trabajar con los OAs.

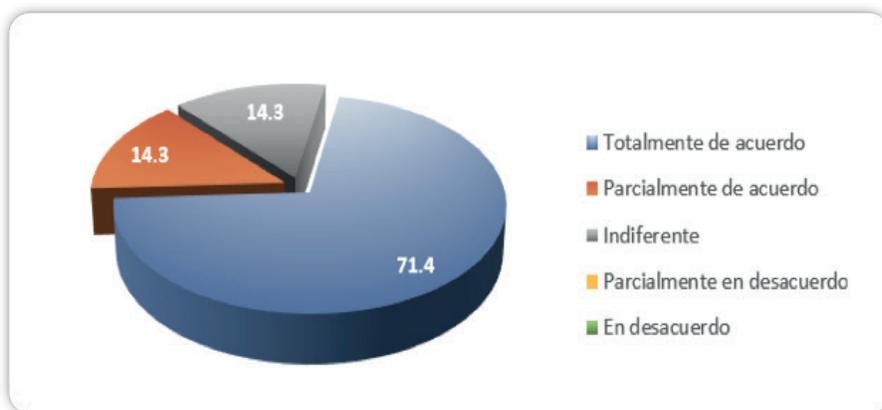


Figura 8. Experiencia de los estudiantes sobre el uso de los OA.

Por otro lado, el otro subgrupo de 14 estudiantes que ha cursado la unidad IV en una clase magistral tradicional y, una vez que ha sido evaluado a través de un examen escrito, se obtuvo un porcentaje de aprobación del 43% y un 57% de reprobación.

Por todo lo anterior, se puede concluir que el aprovechamiento académico de los estudiantes ha sido superior con el uso del enfoque didáctico de Aula Invertida soportada por las TIC. Además, los estudiantes han mostrado una motivación importante por su aprendizaje basado en las TIC.

## CONCLUSIONES

A través de este trabajo de investigación se concluye que la implementación del enfoque pedagógico de Aula Invertida junto con las TIC en el contexto de la asignatura del segundo semestre Software de Aplicación Ejecutivo, del programa educativo de Ingeniería en Gestión Empresarial, ha arrojado resultados positivos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes en comparación con un proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional.

Los datos obtenidos a través de las encuestas aplicadas a los estudiantes, permite afirmar que existe un respaldo sustancial importante hacia la integración de las TIC en su proceso de enseñanza–aprendizaje; en particular, el uso de plataformas digitales de aprendizaje como lo es el Moodle.

Asimismo, el subgrupo donde se aplicó la evaluación basada en juegos digitales expresó haber experimentado un aprendizaje de manera divertida y significativa.

Como trabajo futuro se pretende evolucionar hacia la personalización del aprendizaje utilizando la inteligencia artificial para adaptarse a las necesidades individuales y futuras de los estudiantes.

## REFERENCIAS

(30 de enero del 2015). OBJETO DE APRENDIZAJE. <https://evepalaciosnavarro.wordpress.com/2015/01/30/objeto-de-aprendizaje/>

All, A., Castellar, E. P. N., & Van Looy, J. (2016). Assessing the effectiveness of digital game-based learning: Best practices. *Computers & Education*, 92, 90-103.

Bergmann y Sams, J. A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase*. Boadilla del Monte (Madrid): Ediciones SM 2014

Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom. 1991 ASHE-ERIC higher education reports. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183.

Breuer, J., & Bente, G. (2010). Why so serious? On the relation of serious games and learning. *Journal for computer game culture*, 4, 7-24.

Charlier, N., Ott, M., Remmele, B. & Whitton, N. (2012). Not Just for Children: Game- Based Learning for Older Adults. In *European Conference on Games Based Learning*. Reading: Academic Conferences International Limited.

Communication, «4 pilares fundamentales del aula invertida o flipped classroom I CAE», CAE Computer Aided E-learning, 12 de diciembre de 2022. <https://www.cae.net/es/4-pilares-fundamentales-del-aula-invertida-o-flipped-classroom/>

Contreras-Colmenares, A.F. (30 Julio 2018). *Ambientes Virtuales de Aprendizaje*. Venezuela. Universidad del Valle Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/5742/574262076009/html/>

De León, A. (2024). El Rincón del Canario (2). Blog del profesor Andrés M De León Mallorquín, Gobierno de Canarias-España. <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoblog/aleomal/mooc-del-mec/actividad-5a-curador-de-contenidos-e-infografia>.

eXeLearning.com. (18 de agosto de 2023). eXeLearning.com. Obtenido de <https://exelearning.net/caracteristicas/>

Fortea Bagán, M. Á. (2009). *Metodologías Didácticas para la enseñanza*. Unitat de Suport Educatio (USE), 7-12.

Instituto de Ciencias de la Educación, (s.f.). *Los Objetos de Aprendizaje como recurso para la docencia universitaria: criterios para su elaboración*. Plan de acciones para la convergencia europea (PACE), Universidad Politécnica de Valencia.

Kittl, C., & Petrovic, O. (2008, September). Pervasive games for education. In *Proceedings of the 2008 Euro American Conference on Telematics and Information Systems* (pp. 1-6).

Klopfers, E. & Squire, K., 2008. Environmental Detectives – the development augmented reality platform for environmental simulations. *Educational Technology Research and Development*, 56(2), pp 203-228.

Lee, A. et al., (2011). Single-Concept Clicker Question Sequences, *The Physics Teacher*, 49(6), p.385.

Medina, N., & Fernández, J. R. D. (2017). Las estrategias docentes y su implicación en el aprendizaje significativo del concepto de derivada en estudiantes de Ingeniería. *Rastros Rostros*, 19(34), 31-43.

Moncini Marrufo, R., & Pirela Espina, W. (2021). Estrategias de enseñanza virtual utilizadas con los alumnos de educación superior para un aprendizaje significativo. *Revista disciplinaria en ciencias económicas y sociales*, 1-28.

Ronald M. Hernandez. (10-03-17). *Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas*. Lima, Perú. Universidad San Ignacio de Loyola Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5904762>

Salinas, J. (2008). Innovación educativa y uso de las TIC: Universidad Internacional de Andalucía. Recuperado de [https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/3647/2008\\_innovacioneducativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/3647/2008_innovacioneducativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

Schrier, K. (2006). Using Augmented Reality Games to Teach 21st Century Skills. In *ACM SIGGRAPH 2006 Educators Program* (p. 15). New York: ACM

Sharples, M. et al., (2015). *Innovating Pedagogy 2015, Exploring new forms of teaching, learning, and assessment, to guide educators and policy makers*. Open University Innovation Report 4, 2015.

Silberman, M. (2006). *101 Estrategias para enseñar cualquier materia*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel S.A.

Silva, A. (2017). Estrategia de aula invertida mediada por software de virtualización. *Revolución en la Formación y la Capacitación para el Siglo XXI*, 20-25. [https://scholar.google.es/scholar?cluster=2400959908805654387&hl=es&as\\_sdt=0,5](https://scholar.google.es/scholar?cluster=2400959908805654387&hl=es&as_sdt=0,5)

# DDC: UMA NOVA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO CULTURAL POPULAR PARA A CIDADE DO RECIFE

*Data de submissão: 26/04/2024*

*Data de aceite: 02/05/2024*

### **Rosana Maria dos Santos**

Universidade Federal Rural de  
Pernambuco (UFRPE)  
Recife – PE

<http://lattes.cnpq.br/3900261605147923>

**RESUMO:** O Departamento de Documentação e Cultura (DDC) era uma repartição Municipal, subordinada ao prefeito da capital pernambucana, que substituiu a Diretoria de Estatística e Propaganda e Turismo (DEPT), e passou a se chamar Diretoria de Documentação e Cultura em 1945. Em 1953, durante a reforma administrativa determinada pelo prefeito José do Rego Maciel, a Diretoria passou a denominar-se Departamento de Documentação e Cultura. Os serviços do Departamento sofreram vultosas mudanças, tanto nos seus ofícios como na sua estrutura. O DDC conseguiu trazer uma nova proposta para vida cultural da cidade, sobretudo nas áreas menos favorecidas. Os seus programas culturais desenvolvidos durante muitos anos proporcionaram a criação de bibliotecas populares, em bairros periféricos do Recife; discotecas, onde era possível ter acesso a músicas

eruditas e folclóricas; apresentação de concertos musicais e peças teatrais, na maioria das vezes em praça pública; o cinema popular e o turismo que oferecia excursões com preços mais acessíveis aos menos favorecidos economicamente. Assim, o artigo tem como objetivo analisar e problematizar a criação do Departamento de Documentação e Cultura e a sua importância para o desenvolvimento das políticas públicas voltadas para o fomento da cultura e educação na cidade do Recife na década de 1950 e 1960.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas Públicas, Recife, Departamento de Documentação e Cultura.

**ABSTRACT:** The Department of Documentation and Culture (DDC) was a Municipal department, subordinate to the mayor of the capital of Pernambuco, which replaced the Directorate of Statistics and Propaganda and Tourism (DEPT) and was renamed the Directorate of Documentation and Culture in 1945. In 1953, during the administrative reform determined by Mayor José do Rego Maciel, the Directorate was renamed the Department of Documentation and Culture. The Department's services have undergone major changes, both in

their functions and in their structure. The DDC managed to bring a new proposal to the city's cultural life, especially in less favored areas. Its cultural programs developed over many years led to the creation of popular libraries in peripheral neighborhoods of Recife; nightclubs, where it was possible to have access to classical and folk music; presentation of musical concerts and theatrical plays, most of the time in public squares; popular cinema and tourism that offered excursions at more affordable prices to the economically disadvantaged. Thus, the article aims to analyze and problematize the creation of the Department of Documentation and Culture and its importance for the development of public policies aimed at promoting culture and education in the city of Recife in the 1950s and 1960s.

**KEYWORDS:** Public Policies, Recife, Department of Documentation and Culture

## AS ESTRATÉGIAS PARA “CIVILIZAR” O RECIFE NO SÉCULO XX

O século XX foi marcado por uma forte mudança paisagística, econômica e social na cidade do Recife. No final do século XIX, a capital pernambucana era um dos principais centros de comercialização do país. Sua importância se estendia nas áreas político-administrativa, financeira e cultural. Esse desenvolvimento começou a atrair um grande contingente populacional, em busca de trabalho e melhores condições de vida.<sup>1</sup>

Não podemos negar que o aumento populacional do Recife representou um certo receio para as elites locais.<sup>2</sup> Muitos homens e mulheres, em busca de melhores condições de vida e de renda, foram atraídos pelo “progresso”, mas, ao chegarem na capital, eles eram vistos pelos mais favorecidos economicamente como pessoas que possuíam comportamentos considerados fora dos padrões de civilidade (disciplina, ordem e trabalho) que se tentava impor aos moradores da cidade.<sup>3</sup>

Assim sendo, junto ao desenvolvimento econômico e urbanístico, a modernidade e o progresso, revelaram mendigos, desocupados, ladrões; homens que viviam vagando “livremente” pelas ruas da cidade do Recife. Os registros nos jornais Diário da Noite, Jornal do Commercio, Diário de Pernambuco e o Folha da Manhã, que circulavam na cidade do Recife, nos permitem constatar a que ponto a rebelião, a revolta e a subversão são fatos sociais corriqueiros, que a urbe sabia como administrar, reprimir ou até mesmo reconhecer rapidamente como os primeiros sinais de insatisfação (FARGE, 2009).

1 Para maiores aprofundamentos sobre o estudo das elites no Brasil ler: CARVALHO, J. M. *A construção da ordem: a elite política imperial*, 2003; *Teatro de sombras: a política imperial*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. CHARLE, C. *História das elites e método prosopográfico*. 2006. In: HEINZ, F. M. (org.). *Por outra história das elites*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

2 A população teve um crescimento expressivo de 113 mil habitantes, em 1890, para 239 mil em 1920. Com o aumento populacional, Recife se expandia e conseqüente ganhava novos bairros. A Madalena, o Poço da Panela, Caxangá, Afogados, Várzea e Beberibe. REZENDE, Antônio Paulo de Moraes. **O Recife: História de uma Cidade**. Recife: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 2002.

3 Nem todos aceitavam ou usufruíam dos privilégios das reformas urbanas. Em 1904, o prefeito Eduardo Martins, nomeado pelo governador Sigismundo Gonçalves, tomou medidas disciplinadoras na cidade do Recife. Na década de 1910, o governo de Dantas Barreto trouxe propostas modernizadoras para o Estado. O seu governo foi marcado por uma maior articulação com os trabalhadores urbanos e por um forte discurso de progresso. Em 1926, o governo de Sérgio Loreto reformulou os serviços de saúde e higiene, a sua gestão foi marcada pelo lema: urbanizar, civilizar e modernizar. As elites dominantes buscavam fomentar a todo o momento a necessidade de um projeto modernizador, pois só o progresso seria capaz de eliminar as feições colônias do Recife. A capital pernambucana era marcada por contrastes visíveis: a cidade do progresso x a mucambópolis. PREFEITURA DA CIDADE DO RECIFE. *O Recife: história de uma cidade*. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2000, fascículo 07, p.49-50.

O processo de modernização trouxe para a cidade grandes empresas, como a London e a Brazilian St. Ry. Consequentemente essa industrialização acarretou na chegada de mão de obra, sobretudo de Ingleses que chegaram para trabalhar nas fábricas.<sup>4</sup> Com isso, houve a necessidade de criação de locais onde esses trabalhadores pudessem realizar seus encontros, assim como também houve a necessidade de criação de um ambiente em que as práticas culturais servissem como uma distinção social. No século XX há um aumento na construção de grandes clubes fechados, visitados por uma minoria privilegiada da população, eram homens que não viviam “vagando” pelas ruas da cidade.<sup>5</sup> Esses cidadãos eram os frequentadores de ambientes sofisticados de clubes fechados, como por exemplo, o Clube internacional do Recife (1885), Sport Club do Recife (1905), *The British Country Club* (1920), Clube Alemão (1920), Caxangá Golf Club (1928) e o Clube Português (1934).<sup>6</sup> Esses locais eram visitados por elementos da alta sociedade, e não permitiam associados das camadas populares, pois eram espaços que conferiam distinguir economicamente e socialmente a população recifense.

Segundo Raimundo Arrais, esses espaços de lazer causavam uma grande sedução sobre as camadas populares. A construção de grades em praças e jardins do Recife, visando excluir os populares de certos lugares públicos, deixa bem claro até que ponto a exclusão social foi latente na urbe. São as camadas pobres do Recife que sofreram as mais diversas e variadas formas de controle. Essas tentativas de controle sobre as camadas populares eram pautadas em ações repressivas e coercivas, porém essas medidas foram incapazes de “domesticar” e disciplinar os corpos (ARRAIS, 1998).

Segundo a historiadora Sylvia Couceiro, a modernização implementada nas primeiras décadas do século XX, alterou não apenas a aparência física da cidade, mas também provocou intensas mudanças nos padrões de convivência dos seus habitantes. As novas regras e normas de convívio impostas por grupos pertencentes às elites implicavam no controle e na repressão de uma série de manifestações e práticas tradicionais, principalmente as que estavam ligadas às camadas populares. No entanto, padrões geraram momentos de conflitos e tensões, mas igualmente abriram possibilidades de trocas, apropriações e adaptações culturais entre os desiguais. Couceiro ainda corrobora com a ideia de que as elites “brigavam” para dominar os espaços públicos, sobretudo

---

4 Nos anos de 1930, o Recife já apresentava claros sinais de modernização e contrastes sociais. A cidade contava com cerca de 1.148 empresas, das mais diversas áreas de produção, possuía uma indústria têxtil expressiva, com 5.453 operários, com destaque à Companhia de Fiação e Tecidos de Pernambuco, que ficava situada no bairro da Torre. Em termos de habitação, existiam 23.210 mocambos e 23. 869 prédios, com uma população que variava entre 238 mil (1920) e 348 mil (1940). PREFEITURA DA CIDADE DO RECIFE. *O Recife: história de uma cidade*. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2000, fascículo 08, p.59.

5 Nessa época, os que viviam pelas ruas do Recife, eram vistos como desocupados, homens que praticavam a “vadiagem”. Para Nobeit Elias, nas civilizações ocidentais modernas, ocorreu um processo que resultou na transformação das condutas, onde estes precisavam ser moldados. A esta transformação o sociólogo denominou o “processo civilizador”. Assim, viver nas ruas dos centros urbanos e praticar atos desordeiros em que não controlam os impulsos, são considerados, assim, incivilizados. ELIAS, N. *O processo civilizador: Formação do Estado e Civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993. v. II.

6 VAINSENER, Semira Adler. *Ingleses em Pernambuco*. Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br>. >. Acesso em: 10 de dez de 2023.

as ruas, porém não conseguem controlar definitivamente esses lugares nem afastar os populares dela. A população recifense, sobretudo os menos favorecidos economicamente, utilizavam os diversos espaços da cidade para o seu divertimento (COUCEIRO, 2003).

Desse modo, a rua e as festas populares, principalmente o Carnaval, tornam-se o lugar de lazer e divertimento. Para Durval Muniz, as festas, especialmente o reinado de Momo, são espaços de negociação, de tensões, conflitos e alianças e disputas entre diferentes agentes, que se debatem e se conflitam em torno dos sentidos e significados a serem dados à festa, assim como também em torno das práticas que as constituíram, das regras que estabeleceram, permissões e proibições, que definirão limites e fronteiras entre o que pode ser admitido e o que deve ser excluído (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011).

## A CRIAÇÃO DO DEPARTAMENTO DE DOCUMENTAÇÃO E CULTURA

O Departamento de Documentação e Cultura (DDC) era uma repartição Municipal, subordinada ao prefeito da capital pernambucana que substituiu a Diretoria de Estatística e Propaganda e Turismo (DEPT), passando a se chamar Diretoria de Documentação e Cultura, pelo decreto lei 428, de 8 de junho de 1945:

[...] Considerando os termos do Decreto-lei nº 428, de 8 de junho de 1945, desta Prefeitura, que deu á D E.P.T. a denominação de Diretoria de Documentação e Cultura, cabendo à nova repartição não só a realização da maioria das tarefas impostas ao antigo departamento como, também, outros trabalhos ligados, sobretudo, á documentação das atividades do município como ao desenvolvimento de certas condições propícias á melhoria da cultura geral da coletividade [...].<sup>7</sup> (sic)

Durante a gestão do Prefeito Antônio de Novais Filho, em março do ano de 1939, surge a Diretoria de Estatística e Propaganda e Turismo, que realizava atividades estatísticas e promoção da atividade turística, especialmente a de propaganda.<sup>8</sup> A diretoria foi criada a partir de uma necessidade de atender aos turistas que chegavam ao Recife. Segundo o historiador Dirceu Marroquim, a Diretoria foi um dos principais incentivadores de políticas públicas de turismo para o Estado, principalmente no Recife. Além do desenvolvimento da atividade turística, ele também tinha a função de propagar a imagem do Estado e de seu Interventor Agamenon Magalhaes (MORROQUIM, 2013).

A Diretoria surge em um momento importante da história brasileira, dois anos antes de sua criação, em 1937, com a decretação do Estado Novo, houve mudanças significativas no país. Os governadores de cada Estado passaram a se chamar Interventores, que representavam todas as vontades de Getúlio Vargas. Em Pernambuco, o Interventor Federal indicado pelo Presidente foi Agamenon Magalhães. O Interventor foi um grande

7 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. *Documentário do tri-centenário da restauração pernambucana 1854 -1954*. Recife. Acervo da Fundação Joaquim Nabuco.

8 Por ato do interventor Agamenon Magalhães, Antônio Novais Filho foi nomeado prefeito da cidade do Recife em 1937 e governa até 1945. Durante sua administração, constrói a ponte Duarte Coelho, Estrada dos Remédios e a Avenida Guararapes. Liga a rua da Palma à avenida Guararapes.

articulador, tornou-se muito próximo do Presidente e foi um dos mentores do golpe e da estrutura político-administrativa do Estado Novo.<sup>9</sup>

O interventor Agamenon também fez modificações do perfil urbano do Recife, através de um plano de remodelação, segundo o qual a miséria e pobreza deveriam ser escondidas. A Capital deveria ganhar status de um centro urbano limpo, onde a pobreza “aparentasse” não existir. Agamenon também realizou várias obras para a viabilização das indústrias e dos transportes, sobretudo, as que ligavam a capital ao interior do Estado.

Para prefeito da capital pernambucana, nomeou Novais Filho (administrou a cidade do Recife de 1937-1945), que ficou conhecido pela imprensa local como o “matuto”. A escolha de Novais Filho causou estranheza nos círculos políticos da cidade. Essa singularidade foi fortemente veiculada pela imprensa local. No entanto, a nomeação do prefeito apresentava coerência, pois estava em conformidade com as alianças estabelecidas em Pernambuco, que almejavam incorporar grupos alijados do poder nos governos anteriores, entre eles estavam os fornecedores de cana. Além disso, o prefeito era uma das lideranças mais expressivas dos senhores de engenhos, o que lhe dava prestígio e força para exercer o cargo na Prefeitura (PONTUAL, 2001)

Novais Filho realizou mudanças na cidade, principalmente, as de cunho paisagístico: pavimentou ruas, revitalizou e criou praças públicas, construiu pontes e pavimentou ruas.

Segundo Teixeira, nas décadas de 1940 e 1950 a cidade do Recife passava por um período de grande efervescência cultural, além disso, os anos citados ocupam um lugar central na história recente do Recife. As transformações que a cidade vivenciou nessas duas décadas foram de suma importância para a construção de um Recife cultural. É válido lembrar que muito antes dos anos da criação da Diretoria de Documentação e Cultura já havia um dinamismo da vida cultural na cidade, no entanto a partir de 1940 há consolidação dessa efervescência cultural de práticas culturais (TEIXEIRA, 2007).

Ainda na gestão de Novais Filho, no dia 8 junho de 1945, através do decreto lei nº 428 Diretoria de Estatística e Propaganda e Turismo (DEPT), passou a se chamar Diretoria de Documentação e Cultura. A Diretoria era dirigida por Manuel de Souza Barros, que também foi diretor da Diretoria de Estatística Propaganda e Turismo. Ela passou a ser uma ponte entre a qual o poder público desenvolvia as atividades que considerasse culturais.<sup>10</sup>

---

9 Com características autoritárias e anticomunista ferrenho, Agamenon acreditava que o sistema democrático estava falido. Simpatizante do fascismo italiano pregava a implantação de um regime corporativista. Governou Pernambuco com mãos de ferro, perseguindo políticos, profissionais liberais, pessoas ligadas à religião afro-brasileira, intelectuais e artistas plásticos do Estado, considerados de esquerda e simpatizantes de práticas “subversivas”, a exemplo de Olívio Montenegro, Ulisses Pernambucano, Silvio Rabelo, Aníbal Fernandes, Gilberto Freyre, Cícero Dias, Lula Cardoso Ayres e tantos outros. PANDOLFI, D. C. *Pernambuco de Agamenon Magalhães: consolidação e crise de uma elite política*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1984.

10 A principal revista que ajudou a propagar a vida cultural da cidade foi a revista *Arquivos* que foi publicada entre os anos de 1942 e 1977. O DDC utilizava a revista para divulgar eventos que realizou ou apoiou, tais como: salões de pintura, exposições fotográficas. A Diretoria também produziu muitas publicações que buscavam evidenciar a vida cultural da cidade do Recife, dentre elas a artística. A revista era vinculada à Prefeitura Municipal do Recife. O DDC utilizou essa revista como uma forma de divulgar suas próprias ações. As edições analisadas estão no setor de periódicos do Centro de Documentação e Estudos da História Brasileira da Fundação Joaquim Nabuco.

Muitos jornais e revistas da época mencionavam a atuação da Diretoria de Documentação e Cultura. Isso ocorre pelo fato de ter sido um órgão que fomentou as atividades culturais. Ela construiu uma imagem, ao menos aos olhos da imprensa local, de uma instituição comprometida com a cultura, educação e preservação documental da cidade (PAZ, 2015).

Desde 1948, segundo o relatório municipal verifica-se que a DDC reclamava da carência de verbas para dar continuidade ao seu trabalho, a saber registro fotográfico das atividades municipais, turismo, publicação de periódicos Arquivos, boletim da cidade e do Porto do Recife e Praieiro, postos de salvamentos nas praias, discoteca, e implantação de biblioteca popular de Casa Amarela (PAZ, 2015, p.171).

Em 1953, durante a reforma administrativa determinada pelo prefeito José do Rego Maciel, a Diretoria passou a denominar-se Departamento de Documentação e Cultura.<sup>11</sup> Os serviços do departamento sofreram vultosas mudanças, tanto nos seus serviços como na sua estrutura. Além disso, o Departamento passou a ser integrado por duas divisões: o de documentação e o de divulgação, este último ficou responsável pelos serviços de arquivo, fototeca, filмотeca, publicidade e turismo. Também era de responsabilidade do Departamento promover a cultura e recreação no Recife, que tinha por finalidade proporcionar à população filmes, bibliotecas, discotecas, sessões de teatro e música. O Departamento ainda contava com setores de comunicação, estatística, pessoal e material, cujo principal interesse era promover tudo que englobasse a parte cultural do Recife.<sup>12</sup>

---

11 José do Rego Maciel foi prefeito do Recife de 1953 até 1955. Sua gestão foi marcada por obras voltadas para a Educação. Instalou a biblioteca popular de Afogados em edifício considerado moderno na época, além de criar a primeira biblioteca ambulante. Organizou o 1º Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, fundando o referido curso. PREFEITURA DA CIDADE DO RECIFE. *Prefeitos*. Disponível em: <http://www2.recife.pe.gov.br>. Acesso em 10 de agosto de 2023.

12 Segundo o Jornal A Semana de 1953, o Departamento de Documentação e Cultura era um órgão especializado em cuidar da cultura do povo recifense. O DDC foi um órgão especializado em cultura, o pioneiro do país. O DDC promove cultura para o povo. *Diário da Noite*, Recife, 21 de mar. 1953, p.3.



Imagem: Cinema popular promovido pela DDC

Fonte: Boletim da Cidade e do Porto do Recife. Jan-Dez, 1946-1949, N° 19-34.

Acervo: Fundação Joaquim Nabuco

Por diversas divergências políticas, o Departamento de Documentação e Cultura foi extinto no ano de 1955.<sup>13</sup> As críticas eram direcionadas principalmente ao seu diretor José Césio Regueira Costa, que passou quase catorze anos na condução do referido órgão. Durante o período em que esteve à frente do DDC, ele conseguiu trazer uma nova proposta para vida cultural da cidade, sobretudo nas áreas menos favorecidas. Os programas culturais desenvolvidos pelo Departamento durante muitos anos proporcionaram a criação de bibliotecas populares em bairros periféricos; discotecas onde era possível ter acesso a mássicas eruditas e folclóricas; apresentação de concertos musicais e peças teatrais, para o povo, na maioria das vezes em praça pública; o cinema popular e o turismo popular que oferecia excussões com preços mais acessíveis aos menos favorecidos economicamente.

---

13 Segundo o Jornal Diário da Noite do dia vinte e nove de fevereiro de 1953, Mario Melo, jornalista e ex – secretário da Federação Carnavalesca Pernambucana, foi um dos críticos a exposições de Arte Moderna, realizadas pela DDC. Na época, o Jornalista era o responsável pelo salão dos Correios e Telégrafos o qual era cedido para a realização de exposições de artes plásticas. No entanto, tudo, antes de ser exposto, deveria passar pela avaliação de Mario Melo. Ele chamava as obras de “tendência de monstros”. Diante da imposição feita pelo jornalista, Césio Regueira Costa (diretor da D.D.C, na época) não concorda com a resolução tomada pelo diretor dos Correios e Telégrafos. A exposição de Arte Moderna não se submeteu à apreciação do Mario Melo a nenhuma das exposições que o DDC patrocinou: “exigir censura estética prévia para as exposições, realizadas em seu edifício. [...] Ou a sala é cedida, ou não é, para mostras de arte. Apreciar o mérito plástico do que se expõe, não cabe evidentemente, ao dono do salão. ‘É de admirar que esse absurdo aconteça no meio dos ‘pregoeiros’ da liberdade”. Arte. *Diário da Noite*. Recife, 29 de jan. 1953, p.4.

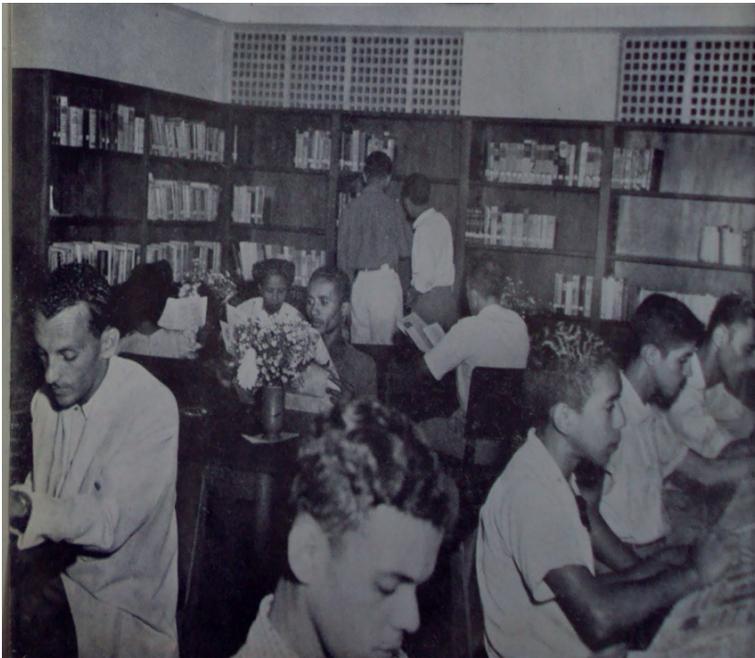


Imagem: Biblioteca Popular de Casa Amarela fundada pela DDC

Fonte: Bibliotecas Populares no Recife – Diretoria de Documentação e Cultura Municipal do Recife

Acervo: Fundação Joaquim Nabuco

Diante de todas essas ações, o DDC ganhou o prestígio e a admiração dos moradores dos subúrbios recifense, pessoas que muitas vezes não tinham acesso à cultura regional, nacional ou até mesmo, mundial. Segundo uma notícia do jornal Diário da Noite, “O exemplo que frutifica”, o governo do Espírito Santo havia solicitado à prefeitura do Recife “informações” e “materiais” sobre o Departamento. O noticiário acredita que tal interesse se deve ao intuito daquele governo de criar “coisa igual ou semelhante em Vitória”. Na carta o governador citava lugares onde isso já havia acontecido: Campina Grande (PB), Natal (RN), Bahia (BA), e uma cidade que já demonstrava interesse, Maceió. Essas informações viriam validar a importância daquele Departamento, que, segundo a mesma notícia, estava em vias de desaparecer, perante uma proposta de desmembrá-lo em “três ou quatro repartições diferentes”. Para a felicidade de quem escrevia o texto, isso não aconteceu, mas era importante fazer um apelo ao “futuro Prefeito” do Recife, de que tivesse “pelo DDC a consideração e o interesse que tem o atual, e tudo estará bem para os lados da prestável repartição” (DIÁRIO DA NOITE, 1952). Ou seja, ele foi extinto por questões políticas, pois com a mudança de prefeitos, vêm projetos políticos diferentes.

O DDC possibilitou uma maior aproximação da população de baixa renda com a cultura. As “classes populares” passaram a ter acesso à leitura de livros, visita de exposições de artes plásticas, tais como: escultura, fotografia e pintura. Essas políticas culturais já bem

desenvolvidas em grandes centros urbanos tais como Nova York e Paris. Para Regueira Costa, o povo recifense, seja ele pobre ou rico, tinha direito a ter acesso à cultura.<sup>14</sup>

Mesmo desenvolvendo as políticas culturais no Recife, proporcionando aos menos favorecidos o acesso à cultura, o diretor do Departamento de Documentação e Cultura foi destituído do cargo. A demissão Césio Regueira foi relatada pelo jornal Diário da Noite do dia dezanove de fevereiro de 1955, sendo nomeado para substituí-lo o ex-diretor Reinaldo Câmara. Segundo o periódico o Diretor estava sofrendo uma injustiça, pelo simples fato de não ser efetivo, o que acabava acarretando sua instabilidade no cargo com as sucessivas mudanças de políticos na prefeitura. O diretor era um homem exigente com seus funcionários, nos relatórios entregues à Câmara Municipal do Recife, ele reclamava da falta de habilidades técnicas dos servidores. O Departamento tinha um acúmulo de funcionários descapacitados para exercer tarefas capazes satisfazer a grande demanda cultural que a cidade necessitava. Essa era uma das principais dificuldades da Diretoria, além da falta de verba.<sup>15</sup> Uma série de informativos vinha divulgando e reclamando a retirada por parte da prefeitura do Recife de José Césio Regueira da diretoria do DDC (DIÁRIO DA NOITE, 1955).

Com a chegada de Pelópidas Silveira ao poder em 1955, José Césio Regueira Costa volta à diretoria do DDC. Na nova fase da sua gestão, ele buscou estimular o turismo no Recife, assim como também a manutenção de bibliotecas, a promoção de concertos oficiais e populares, patrocínio de conferências e exposições de artes plásticas.<sup>16</sup> Também falou da “ampliação dos serviços do DDC”, que a partir daquele momento aprofundaria nas “camadas populares, segundo o desejo do Prefeito Pelópidas Silveira.” A sede da repartição também iria mudar, para ficar mais acessível ao “povo”. (DIÁRIO DA NOITE, 1955, p.3).

---

14 Nessa pesquisa não busquei analisar quem eram os tipos populares que a DDC buscava assistir com as suas ações culturais. Segundo Raissa Alves Colaço Paz, não há registros de que mendigos frequentaram as bibliotecas populares, por exemplo. Para a historiadora os frequentadores desses espaços culturais eram comerciantes, professores, estudantes, operários, militares, sacerdotes. PAZ, Raissa Alves Colaço. *Preocupações artísticas: o caso do atelier coletivo da sociedade de Arte Moderna do Recife*. Dissertação de Mestrado em história. Campinas: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2015, pp.171-172.

15 O jornal Diário da Noite publicou alguns textos lamentando a demissão de Césio Regueira. Os periódicos também buscaram enfatizar as boas ações feitas pela DDC a vida cultural da cidade do Recife. DEMISSÃO Lamentável, *Diário da Noite*, Recife 19 de mar de 1955, p.3. Homenagem ao ex-diretor da DDC, *Diário da Noite*, Recife 25 de mar de 1955, p.3.

16 Em entrevista realizada com o Jornalista e ex-diretor da Fundação de Cultura do Recife, Leonardo Dantas Silva, no dia 10/12/2015, ele afirma que o Departamento de Documentação e Cultura atuou até o final de década de 1979, sendo extinta com a criação da Fundação de Cultura Cidade do Recife. “O DDC sobreviveu a COC. O DDC era uma das coisas mais organizadas que se tinha aqui. O DDC tinha as bibliotecas de Afogados; Casa Amarela; ela tinha uma cinemateca; ela tinha uma discoteca, que tinha umas cabines para você ouvir música, tinha uma biblioteca de arte. Na verdade, quem veio fechar o DDC já foi a Fundação de Cultura da Cidade do Recife, em maio de 1979. Não tem nenhum ato extinguindo a DDC, ela cai por desuso. Ela era uma espécie de Departamento de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura, que perde a sua função com a criação da Fundação de Cultura Cidade do Recife. É a Fundação de Cultura que passa a fazer o Carnaval, fazer o São João, a fazer as festas do ano todo e todas as festas de final de semana. Passa a dirigir as bibliotecas, cria as bibliotecas volantes, cria o teatro Apolo, cria o Museu da Cidade do Recife, cria a galeria de arte, que hoje é o MAMAM, cria a banda de música, que já existia e era ligada ao gabinete do prefeito, mas que depois passa a integrar a Fundação de Cultura. Então, a Fundação de Cultura, passa a ser um órgão forte da Cultura, que depois se avacalha a partir do momento em que ela perde a sede ali na praça Abreu e Lima, junto do cemitério dos ingleses. Todo aquele Pátio de São Pedro era dela, então ela perde o espaço”.

Antes de o Prefeito Pelópidas Silveira chegar ao poder, em dezembro de 1955. A lei 3346 de 7 de junho de 1955 já tinha sido sancionada. Pela lei a Prefeitura da Cidade do Recife, por intermédio do Departamento de Documentação e Cultura, passa a organizar os festejos de Momo na capital pernambucana.

Deverá também o Departamento de Documentação e Cultura da Municipalidade, ajudar técnica e financeiramente, todos os blocos, troças, escolas de samba e demais organizações carnavalescas que contribuirão para a animação e grandeza do Carnaval do Recife (DIÁRIO OFICIAL, 1955).

Na década de 1960, juntamente com o Movimento de Cultura Popular (MCP) o Departamento de documentação e cultura realizaram a I festa de São João da Cidade. Objetivo do evento era reestabelecer a valorização da cultura regional. As festividades ocorreram de 20 a 28 de junho, no Sítio da Trindade, sede do Movimento de Cultura Popular.

O departamento de Documentação e Cultura, com o mesmo espírito que realizou a I Festa de Natal do Recife, enriquece hoje o calendário turístico da cidade, promovendo a I Festa de São João da Cidade do Recife, em colaboração com o Movimento de Cultura Popular. Trata-se de um esforço que visa a valorização dos festejos juninos, em declínio progressivo de ano para ano, e cada vez mais acentuadamente, perdendo o seu conteúdo popular. O São João do Recife, que já foi uma das festas mais típicas do seu povo, torna-se hoje em dia apenas uma referência no calendário mundano dos clubes sociais. As arraias, coco, cirandas, bandeiras, adivinhações e danças folclóricas foram desaparecendo gradativamente, substituídos por um caipirismo artificioso, vazio de conteúdo humano e sem nenhuma autenticidade. É esse processo de descaracterização que precisamos corrigir (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1961).

O MCP também estendeu suas experiências para o campo da arte popular. O trabalho do movimento se expressou, na prática, através de “pesquisas de fontes folclóricas”, em seis praças da cultura espalhadas pelos subúrbios do Recife. O MCP foi criado como uma entidade privada sem fins lucrativos, que se mantinha graças a convênios que, na prática, foram quase que exclusivamente firmados com a Prefeitura da cidade do Recife e o governo do Estado de Pernambuco. Esse apoio financeiro durante muitos anos também foi dado por muitos intelectuais. Entre os seus fundadores encontra-se Germano Coelho, Ariano Suassuna, Hermilio Borba Filho, Abelardo da Hora, Aloízio Falcão, Paulo Freire, Francisco Brennand e Luis Mendonça.<sup>17</sup>

---

17 O quando o Movimento de Cultura Popular (MCP) é extinto sobre forte repressão em 1964. O MCP foi fundado durante o período de João Goulart (1961-1964), e tinha como principal objetivo difundir um programa educacional, em que a alfabetização de crianças e adultos deveria ser programada. O objetivo do movimento era elevar o nível cultural dos alfabetizados pelo movimento, assim como também, melhorar sua capacidade aquisitiva de ideias sociais e políticas. O MCP também estendeu suas experiências para o campo da arte popular, através do Departamento de Formação Cultural. O trabalho do movimento se expressou, na prática, através de “pesquisas de fontes folclóricas”, em seis praças da cultura espalhadas pelos subúrbios do Recife. O MCP foi criado como uma entidade privada sem fins lucrativos, que se mantinha graças a convênios que, na prática, foram quase que exclusivamente firmados com a prefeitura da cidade do Recife e o governo do estado de Pernambuco. Esse apoio financeiro durante muitos anos também foi dado por muitos intelectuais. Entre os seus fundadores encontra-se Germano Coelho, Ariano Suassuna, Hermilio Borba Filho, Abelardo da Hora, Aloízio Falcão, Paulo Freire, Francisco Brennand, e Luis Mendonça. MAURÍCIO, Ivan; CIRANO, Marcos; ALMEIDA, Ricardo. **Arte popular e dominação: o caso de Pernambuco 1961-1977**. Recife: alternativa, 1978.

## POLÍTICAS PÚBLICAS CULTURAIS

As atividades realizadas pelo Departamento de Documentação e Cultura (DDC) e pelos órgãos que o antecederam, visando o desenvolvimento da prática cultural dos recifenses, notadamente daqueles pertencentes às camadas mais pobres da sociedade, se por um lado demonstra a importância do papel do Estado frente a consecução do exercício da cidadania, por outro revela os efeitos negativos das mudanças ocorridas com a troca dos governantes.

O DDC, enquanto formulador e implementador de políticas públicas voltadas ao acesso à cultura oportunizou aos moradores do Recife um encontro com a própria identidade de ser humano. Até o final do século XIX essas pessoas sequer poderiam usufruir dos bens públicos de uso comum do povo, como as praças e parques, cujo ingresso era limitado por grades, de sorte que apenas os privilegiados poderiam deles apropriar-se.

Ressalta-se, contudo, que esse papel desempenhado pelo Departamento não é apenas fruto da vontade dos governantes, posto que a garantia de promoção e de proteção da cultura encontrava respaldo na Constituição brasileira de 1946, conforme preceitua seu art. 174: “O amparo à cultura é dever do Estado.” Essa obrigação imposta ao poder público pela norma maior, vincula a necessidade de implementação de políticas culturais. Segundo Néstor Garcia Canclini,

As políticas culturais resumem-se a um “conjunto de intervenções realizadas pelo Estado, instituições civis e grupos comunitários organizados a fim de orientar o desenvolvimento simbólico, satisfazer as necessidades culturais da população e obter consenso para um tipo de ordem ou de transformação social.”<sup>18</sup> (CANCLINI, 2001, p. 65).

Essa diversidade de atores, indicada por Canclini, que intervêm na construção das políticas culturais, constitui as denominadas redes de políticas públicas<sup>19</sup>. Tal estrutura revela que não é o Estado o único protagonista na concepção e efetivação dessas ações. Contudo, é o poder público o fio condutor dessas intervenções, delas participando na qualidade de criador ou de impulsionador.

As políticas públicas nascem como solução a um problema público, no entanto as intenções que levam ao seu surgimento nem sempre estão fundadas na coletividade, de modo que as razões que acarretam a sua extinção podem ter origens diversas, dentre as quais a principal, de acordo com Meny e Thoenig (*Apud* SECCHI, 2013), é o desaparecimento da relevância das ações no âmbito das agendas governamentais.

No que tange ao DDC, certamente um conjunto de variáveis devem ter cooperado para descontinuidade das suas atividades e posterior extinção, mas, como observado,

---

18 CANCLINI, Néstor García. Definiciones en transición. Buenos Aires: Clacso, 2001, p.65. <<http://www.culturaemercado.com.br>> Acesso em 12/01/2024.

19 Para Chrispino (2016, p. 62), uma rede de políticas públicas é entendida como: “[...] a reunião circunstancial de instituições, cidadãos ou grupo organizado de cidadãos, oriundos dos poderes Executivo e Legislativo e da sociedade, em torno de uma política pública de interesse comum, quer em sua etapa política, quer em sua etapa administrativa.”

inclusive na tabela que retrata as Diretorias e Departamentos criados na cidade do Recife entre os anos de 1939 -1955, o elemento político pode ter tido um peso de grande relevância, uma vez que mudanças no governo municipal interferiam na continuidade das atividades do Departamento. Na perspectiva de Chrispino, 2016, p.43,

O grande desafio do administrador público é produzir políticas de longo prazo, com visão prospectiva e capacidade de agregar valores substantivos, sem deixar de atender aos direitos dos cidadãos e aos deveres mínimos da administração pública, qualquer que tenha sido o motivo causador: pela incompetência, descompromisso, omissão, desorganização, falta de planejamento, desvios de finalidade, equívoco na definição de prioridades etc., sempre culpa do governo anterior ou do antecessor que ocupava a cadeira.

As políticas culturais propiciadas pelo DDC impactaram as vidas daqueles que delas puderam ter acesso, o que indica a substancialidade do Departamento. Em outro sentido, o desmonte do Departamento de Documentação e Cultura, transparece a face obscura de governos que não tem a sociedade como elemento basilar das suas decisões. Quando há políticas públicas culturais e educacionais sólidas, muda-se a gestão política administrativa, mas não se muda o que foi estipulado como uma prioridade e necessidade para população.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **Festas para que te quero**: por uma historiografia do festejar. Revista Patrimônio e memória, UNESP-FCLAs-CEDAP, v.7,n.1,pp.134-150, jun.2011.

ANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4.ed. São Paulo: edusp, 2003.

ANCLINI, Nestor García. Definicionesentransición. Buenos Aires: Clacso, 2001, p.65. <<http://www.culturaemercado.com.br>> Acesso em 12/01/2024.

ARRAES, Marcos Alexandre. Primeiro enunciado de Modernidade: o discurso do moderno no Recife nas décadas iniciais do século XX. **Revista do departamento de História e Ciências Sociais**, UFG, v. 7, p. 101-121, 2010.

ARRAIS, Raimundo. **Recife, culturas e Confrontos**. Natal: EDUFRN, 1998.

BERSTEIN, Serge. Culturas políticas e historiografia. In: Cecília Azevedo. [et al.] (Orgs.) **Cultura política, memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p.39.

CARVALHO, J. M. **A construção da ordem**: a elite política imperial, 2003; **Teatro de sombras**: a política imperial. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. São Paulo: Papius, 1995.

CERTEAU, Michel. Políticas culturais. In: CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas, Papius, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1: artes de fazer. 20ª Ed. São Paulo: Vozes, 2013.

CHARLE, C. História das elites e método prosopográfico. 2006. In: HEINZ, F. M. (org.). **Por outra história das elites**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

COUCEIRO, Sylvia Costa. **Artes de viver a cidade**: conflitos e convivências nos espaços de diversão e prazer do Recife nos anos de 1920. Recife, tese de Doutorado em história. UFPE, 2003.

COUCEIRO, Sylvia. Entre festas, passeios e esportes: o Recife no circuito das diversões nos anos de 1920. In BARROS, Natália; REZENDE, Antônio Paulo; SILVA, Jailson Pereira . **Os Anos 1920**: histórias de um tempo. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

CHRISPINO, Alvaro. **Políticas Públicas**: uma visão interdisciplinar e contextualizada. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

GOMINHO, Zélia de Oliveira. **Cidade vermelha**: a experiência democrática no pós Estado Novo Recife, 1945 -1955. Tese de doutorado em história, Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

MAURÍCIO, Ivan; CIRANO, Marcos; ALMEIDA, Ricardo. **Arte popular e dominação: o caso de Pernambuco 1961-1977**. Recife: alternativa, 1978.

MORROQUIM, Dirceu S.M. História de um navio holandês (1939): antecipações do turismo em Pernambuco. In CASTRO, Celso; GUIMARÃES, Valéria Lima; MAGALHÃES Aline Montenegro. **Histórias do Turismo no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2013, p.197-209.

PANDOLFI, D. C. **Pernambuco de Agamenon Magalhães**: consolidação e crise de uma elite política. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1984.

PAZ, Raissa Alves Colaço. **Preocupações artísticas**: o caso do atelier coletivo da sociedade de Arte Moderna do Recife. Dissertação de Mestrado em história. Campinas: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2015.

PONTUAL, Virgínia. **Uma cidade e dois prefeitos**: narrativas do Recife de nas décadas de 1930 a 1950. Recife: Editora da UFPE, 2001.

REZENDE, Antonio Paulo de Moraes. **O Recife**: História de uma Cidade. Recife: Fundação de Cultura da cidade do Recife, 2002.

SANTANA, Andresa Bezerra de. **Silêncio no centro do Recife**: as práticas urbanísticas e o calar de um monumento no período estado novista. Salvador: II Seminário Internacional Urbanístico, 2012.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Documentário do tri-centenário da restauração pernambucana 1854 -1954**. Recife. Acervo da Fundação Joaquim Nabuco.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learnig, 2013.

TEIXEIRA, Flávio Weinstein. **O Movimento e a Linha**: presença do Teatro de Estudantes e do gráfico amador no Recife (1946 -1964). Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007, pp. 13-20.

THOMPSON, E. P. **Costumes em Comum**. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo, Cia das Letras, 1998.

THOMPSON, E. P. Introdução: costume e cultura. In: THOMPSON, E. P. **Costumes em comum. Estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, E.P. Folclore, antropologia e história social. IN: NEGRO, A.L. & SILVA, S (org.). **As peculiaridades dos Ingleses e outros artigos**. Campinas, Editora da Unicamp, 2001.

VAINSENER, Semira Adler. **Ingleses em Pernambuco**. Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br>. >. Acesso em: 10 de dez de 2023.

### **Fontes**

NOVA FASE do DDC. **Diário da Noite**, Recife 21 de dez de 1955. p.3.

O EXEMPLO que frutifica. **Diário da Noite**, Recife, 11 de nov de 1952, p.3.

PERNAMBUCO, **Diário Oficial**, 7 de jun de 1955. Oficialização do Carnaval do Recife.

VÉSPERA DE SÃO JOÃO NO RECIFE. **Diário de Pernambuco**, Recife, 23 de julho de 1961. Crônicas da cidade.

# PLATAFORMA APOENA MOTIRÕ

*Data de aceite: 02/05/2024*

**Mônica Herek**

Unespar/Campus de Paranaguá

**Laureano Santos**

Bolsista Fundação Araucária  
Unespar/Campus de Paranaguá  
Programa Institucional de PIBIS

**RESUMO:** Este manuscrito tem por objetivo apresentar uma descrição crítica do projeto de extensão Apoena Motirõ. O projeto teve por objetivo desenvolver uma plataforma de interação e de difusão de conhecimentos financeiros, economia solidária e de consumo consciente destinado aos jovens das comunidades do litoral do paranaense no sentido de estimular a sua emancipação por meio de princípios que valorizam o desenvolvimento social e econômico desconcentrado. No campo teórico do letramento ou alfabetização financeira o projeto limitou-se ao conhecimento financeiro. A plataforma foi aportada na rede social Instagram®, que atendeu aos requisitos de aceitar diferentes tipos de materiais e ser amplamente utilizada pelo público-alvo do projeto. O conjunto base de materiais desenvolvidos pelos estudantes de administração financeira para a difusão

de conhecimentos financeiros foi adequado em conteúdo e forma com qualidade visual. Considera-se que o projeto foi eficiente, pois foi criada a plataforma e conteúdos foram publicados, e não foi eficaz, pois não atingir o público esperado.

**PALAVRAS-CHAVE:** alfabetização financeira. Conhecimento financeiro. Juventude. Projeto de Extensão. Instagram.

**ABSTRACT:** The purpose of this manuscript is to present a critical description of the Apoena Motirõ extension project. The project aimed to develop a platform for interaction and dissemination of financial knowledge, solidarity economy and conscious consumption aimed at young people from the coastal communities of Paraná in order to stimulate their emancipation through principles that value decentralized social and economic development. In the theoretical field of financial literacy, the project was limited to financial knowledge. The platform was contributed to the social network Instagram®, which met the requirements of accepting different types of materials and being widely used by the project's target audience. The basic set of materials developed by the financial management students for the dissemination

of financial knowledge was adequate in content and form with visual quality. It is considered that the project was efficient, because the platform was created and content was published, and it was not effective, because it did not reach the expected audience.

**KEYWORDS:** Financial literacy. financial knowledge. Youth. Extension Project. Instagram.

## INTRODUÇÃO

Diferentes mudanças, tanto na legislação trabalhista e previdenciária, quanto no mercado de trabalho afetam o atual cotidiano do trabalhador quanto a sua condição futura. Neste contexto de mudanças, parcela significativa de trabalhadores assalariados, que eram assistidos pela previdência social, passam a atuar como empresário de capital precário, tais como terceirizados, motoristas de aplicativos entre outras formas, com aumento do custo de vida em desvantagem ao aumento da renda, que além da manutenção da vida cotidiana, alimentação, moradia, educação, vestuário e bem-estar, têm que custear a obtenção e manutenção dos meios de produção. Ademais, a redução da vida útil dos produtos, redução dos custos de produção associada aos diversos incentivos ao consumo induzem a uma população consumista, endividada e inadimplente.

Esse conjunto de coisas torna o cidadão comum, trabalhador, mais frágil diante da instabilidade e incerteza do ambiente econômico global, ou seja, em vulnerabilidade financeira. Eventos extremos, tais como guerras, pandemias, catástrofes climáticas debilitam as fontes de renda, de alimento, de acesso a saúde e de habitação daqueles mais a distantes dos mercados financeiros e de trabalho. Se por um lado, o Estado pode exercer o papel garantidor de equidade, por outro, parcela da sociedade clama por sustentabilidade estatal, de Estado mínimo, privatização da previdência, da saúde e da educação. Em meio a esta disputa surgem ideias, iniciativas, ações que buscam compreender como os trabalhadores estão percebendo estas discussões e mudanças decorrentes desta agenda política e se preparando para o futuro, principalmente para quando chegar o tempo incapacitante ao trabalho e renda.

As discussões sobre letramento financeiro das populações e sobre suas capacidades de compreensão da realidade diante ampliação da complexidade das relações econômicas e financeiras ganham volume a partir dos anos de 1990. Elas estão presentes tanto nos meios acadêmicos, quanto no meio político, na iniciativa privada e nos organismos multilaterais, tal como Organização das Nações Unidas. Com o correr do século XXI, desponta a urgência em preparar econômica e financeiramente as populações para o entendimento de economia e sistema financeiro, pois é atribuída parte da culpa pela crise financeira de 2008 a uma população altamente endividada.

Impulsionado por entidades do sistema financeiro brasileiro, o governo federal instituiu a política chamada de Estratégia Nacional de Educação Financeira, em 2010, com o objetivo de fortalecer ações que auxiliassem a população tomar decisões financeiras mais autônomas e conscientes e, por conseguinte, a cidadania.

No período posterior, aumentaram as investigações sobre os níveis de conhecimento financeiro, atitudes e comportamentos financeiros da população no Brasil. Dentre elas, estão as pesquisas realizadas entre estudantes universitários que têm revelado níveis insatisfatórios de alfabetização financeira, Potrich et al (2013, 2015), Maluf et al (2021), mesmo havendo maior acesso à educação em especial à educação superior. Este manuscrito objetiva apresentar o relato da experiência extensionista do projeto Plataforma Apoená Motirô. O projeto de extensão, por sua vez, teve por objetivo desenvolver uma plataforma de interação e de difusão de conhecimentos financeiros, economia solidária e de consumo consciente destinado aos jovens das comunidades do litoral do paranaense no sentido de estimular a sua emancipação por meio de princípios que valorizam o desenvolvimento social e econômico desconcentrado, e, o processo de desenvolvimento da plataforma foi instrumento de ensino-aprendizagem para estudantes universitários da disciplina de administração financeira do curso de administração.

## ALFABETIZAÇÃO FINANCEIRA

Governos e instituições têm dedicado recursos tanto na tentativa de entender o nível de conhecimento e as habilidades financeiras da classe trabalhadora para empreender mudanças presentes, planejar e organizar antecipadamente seu futuro, investigando o letramento financeiro, quanto na tentativa de ampliar ações em educação financeira, significativamente após a virada para o século XXI. Como pode ser observado pela Recomendação de Princípios da Educação Financeira da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 2005 e o Kit de Ferramentas OCDE/INFE para Medir Alfabetização Financeira e Inclusão Financeira lançado em 2009 e implementado em 2010, iniciativa da OCDE para padronização e compartilhamento das pesquisas em diferentes países.

O debate internacional de combate à pobreza e desenvolvimento sustentável culmina na Declaração do Milênio das Nações Unidas na Cúpula do Milênio em 2000 e nela são apresentados os 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). Em 2016 entraram em vigor os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) a serem atingidos até 2030 e implícito aos objetivos estão questões relacionadas à educação financeira. A implementação da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) em 2010, no Brasil se alicerça nos ODS e fomenta a produção acadêmica. A ENEF busca promover a educação financeira e previdenciária e contribuir para o fortalecimento da cidadania, da eficiência do sistema financeiro nacional e da tomada de decisões conscientes por parte dos consumidores (BRASIL, 2011). Em rápida pesquisa no Google Acadêmico®, Brasil, para a palavra-chave “educação financeira” observa-se que: para o período de 1990 a 2000 são identificadas 16 publicações, entre 2001 e 2005 são 73, de 2006 a 2010 são 478, de 2011 a 2015 são 2560, de 2016 a 2020 são 6370 e para o ano de 2021 (até 23 novembro 2021) já chegam a 1.080 resultados. O aumento das publicações, apesar de tardio, é em consonância com o movimento de outros países, nos quais o movimento se inicia em meados da década de 1990.

No entanto, as duas décadas de esforços no campo do letramento financeiro ainda não foram estabelecidos consensos a respeito do campo, em especial, para definir e medir letramento ou alfabetização financeira conforme apontam Potrich et al (2013), Potrich et al (2015), Silva et al (2017). O Kit Ferramentas OCDE/INFE parte do entendimento que letramento ou alfabetização financeira é a confluência da consciência, do conhecimento, da habilidade, da atitude e do comportamento necessários para uma adequada tomada decisões financeiras que permita alcançar o bem-estar financeiro individual (OCDE, 2013) e, portanto, entendido como um conceito mais amplo que educação financeira. Educação financeira diz respeito ao conhecimento financeiro e as habilidades relacionadas a ele, por exemplo, saber o conceito de juros compostos (conhecimento) e saber fazer o cálculo de juros compostos (habilidade).

Assim, letramento financeiro pode ser entendido por quatro dimensões que estão relacionadas ao processo de tomada de decisão de um indivíduo, a dimensão daquilo que o sujeito conhece sobre finanças e economia, a dimensão daquilo que o sujeito estabelece como atitude, o que expressa como entendimento, a dimensão as suas capacidades em lidar com – habilidades, a dimensão do comportamento financeiro cotidiano, suas ações, e, a dimensão do seu estado de consciência financeira, percepção do alinhamento ou desalinhamento entre conhecimento, atitude e comportamento. Essas dimensões podem ser apreendidas a partir dos escritos de OCDE, 2013, Potrich et al 2013, 2015, Silva et al, 2017, e Maluf et al 2021, assim como, os autores apontam para as divergências conceituais e para as dificuldades metodológicas de implementar métodos de mensuração dos níveis de conhecimento, atitude, comportamento, consciência financeira e dos fatores que podem prever níveis baixos ou altos. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) desenvolveu uma metodologia que tem sido amplamente utilizada, principalmente para possibilitar comparativos entre populações.

Mas, independentemente dos esforços relacionados ao campo teórico em mensurar o letramento financeiro dos indivíduos, este projeto, complementarmente, ao atuar na alfabetização financeira desenvolveu atividades na dimensão do conhecimento financeiro, por meio de uma plataforma, sítio, que buscou ampliar o acesso ao conhecimento e ao mesmo tempo buscou ampliar os conhecimentos dos sujeitos desenvolvedores dos conteúdos que foram postados na plataforma.

## PROCEDIMENTO E MÉTODOS

O projeto de extensão Plataforma Apoena Motirõ é entendido como estudo de caso, pois busca-se a descrição da experiência extensionista, das suas ações e dos resultados obtidos, no sentido, de uma análise em profundidade do projeto expondo diferentes formas de olhar para o objeto, com a apresentação de dados qualitativos e quantitativos, primários. O projeto se insere na política de Estado: Estratégia Nacional de Educação Financeira, Securitária, Previdenciária e Fiscal no Brasil, criada pelo Decreto Federal 7397/2010 e renovada pelo Decreto Federal 10393/2020, “que visa contribuir para o fortalecimento da cidadania ao fornecer e apoiar ações que ajudem a população a tomar decisões financeiras mais autônomas e conscientes”. Esta estratégia está vinculada transversalmente aos seguintes órgãos do governo federal: Banco Central do Brasil; Comissão de Valores Mobiliários; Superintendência de Seguros Privados; Secretaria do Tesouro Nacional da Secretaria Especial de Fazenda do Ministério da Economia; Secretaria de Previdência da Secretaria Especial de Previdência e Trabalho do Ministério da Economia; Superintendência Nacional de Previdência Complementar; Secretaria Nacional do Consumidor do Ministério da Justiça e Segurança Pública e Ministério da Educação.

O projeto ocorreu em três fases. A primeira fase ocorreu no período de abril a dezembro de 2021, com a meta de organizar os estudantes da disciplina de Administração Financeira e Orçamentária (AFO), curso Administração da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) campus de Paranaguá em grupos. Os grupos escolhiam: (a) tema – (1) economia solidária, (2) sustentabilidade, (3) finanças pessoais; (b) tipo de material a ser produzido – (1) livro de histórias digital, (2) livro de atividades digital, (3) vídeo, (4) jogo de tabuleiro; (c) público-alvo – dentro da faixa etária entre 10 e 18 anos. Os grupos deveriam priorizar o aumento das capacidades de tomada de decisão financeira. Os estudantes de AFO estudaram com profundidade os conceitos do tema escolhido pelo grupo, do tipo de material para a difusão do conhecimento e da linguagem adequada ao grupo etário. Ainda, foi incentivada a transversalidade com as trilhas curriculares do ensino fundamental e médio, por exemplo produção de atividades de matemática que envolvesse o cotidiano de finanças pessoais, tais como *planners*, ou atividades de produção textual que envolvesse a leitura de textos economia solidária ou consumo consciente.

A segunda fase do projeto teve o objetivo de selecionar uma plataforma digital ou rede social que possibilitassem o compartilhamento dos materiais produzidos na primeira fase e possibilitasse amplo acesso de jovens da educação fundamental e média. A terceira fase teve o objetivo de adaptar para a plataforma os materiais produzidos, livros, jogos e vídeos sobre taxa de juros, conceito e aplicação prática; economia solidária e consumo consciente e promover ações de difusão da plataforma.

No processo de execução do projeto foi escolhida a rede social Instagram® dentre diversos meios de compartilhamento de conteúdo, esta etapa contou com um bolsista do

Programa Institucional de Apoio a Inclusão Social. Para definição do Instagram® foram identificadas as diferentes possibilidades disponíveis com as seguintes características: (1) aceitação de *upload* de texto, *links*, documentos, imagem e vídeo, (2) fácil interatividade; (3) baixo custo de implementação e manutenção; (4) boa aceitação entre o público jovem. Após foi procedido um teste e iniciado a aprendizagem de montagem e interatividade, pela bolsista. No dia 19 de novembro de 2021 foi lançada a plataforma Apoena Motirõ.

Apoena Motirõ foi concebida para ser uma plataforma de difusão de conhecimento, sendo importante delimitar os conteúdos dentro do escopo de Educação Financeira. Os critérios estabelecidos para a seleção dos conteúdos para uma formação emancipatória e alinhados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente os ODS 4, 8 e 10 e com vista na meta brasileira 10.2 de até 2030, empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra em consonância a Estratégia Nacional de Educação Financeira criada pelo Decreto Federal 7397/2010. ONU Brasil (2020) expõe:

ODS 4 - Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos;

ODS 8. - Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo, e trabalho decente para todos, e

ODS 10 - Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles,

Foi observada a definição de design de identidade da plataforma e implementação, um logotipo e um padrão estético para a organização da plataforma e para os conteúdos. A partir dos conteúdos e design pré-definidos a bolsista adaptou os trabalhos e materiais produzidos pela turma de administração financeira e orçamentária. Após a implementação da plataforma seria alimentada a partir da interação com seus usuários, assim, o bolsista sistematicamente deveria pensar sobre os conteúdos, o design e o estímulo a interação dos usuários e na produção de novos conteúdos. O público-alvo do projeto foram jovens entre 10 e 25 anos, com foco nos estudantes do ensino fundamental, médio e os universitários do litoral paranaense, aprender pela interação nas redes sociais e aprender pelo fazer.

O projeto teve por justificativa as características sociodemográficas da região geográfica. O litoral paranaense é o espaço geográfico composto por 7 municípios, com população de 265.392 indivíduos, PIB per capita médio de R\$ 50.119 e renda per capita média de R\$ 644,47 (amplitude de R\$ 494,67), conforme os dados do IBGE em 2020. Apresenta uma situação de desigualdade social significativa (Índice de Gini da renda domiciliar per capita - 0,528) e indicadores educacionais abaixo da média nacional (IDEB fundamental anos iniciais BR - 5,9, litoral 5,7; anos finais BR - 4,9, litoral - 4,7; ensino médio BR - 4,2, litoral - 4,1) (IPARDE, 2020). Ademais, as transformações ocorridas no espaço escolar decorrentes do ensino remoto, nas formas de interação e comunicação a

partir do isolamento social no período da pandemia se fez necessário discutir e desenvolver novas formas de interação com os jovens e de estimular a participação nas atividades escolares e com suas comunidades.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A difusão de conhecimentos financeiros tendo por foco jovens do litoral do paranaense. Em sua primeira fase ocorreu a produção dos conteúdos por jovens e destinados a jovens, ou seja, privilegiando a efetividade por meio da linguagem. No início eram esperados que no período de um ano fossem produzidos e divulgados 54 conteúdos sobre juros, inflação, economia solidária, planejamento financeiro e consumo consciente, e que estes conteúdos fossem identificáveis com o cotidiano das comunidades litorâneas. Para que fossem publicadas na Plataforma Apoena Motirõ e utilizadas por professores e estudantes da rede de ensino fundamental e média, por meio jogos, livros de atividades. Os grupos de estudantes produziram 52 materiais.

Na segunda fase, houve criação de um perfil na plataforma Instagram® com o nome Apoena Motirõ. Apoena Motirõ é a combinação de dois conceitos da língua Guarani que foram a expressão Comunidade de pessoas que enxergam longe. O perfil apresenta seus objetivos e foi gerida pela bolsista até a vigência do projeto. Para estimular o acesso ao perfil houve a divulgação de duas formas: (1) pelos grupos abertos do litoral paranaense no Facebook, tal como Instituto Estadual de Educação Paranaguá; e, (2) pelo e-mail das Escolas Estaduais, além da disseminação promovida pela própria rede social Instagram®.

Os universitários produziram 52 materiais didáticos, entre vídeos, livros e jogos, destes apenas 15 foram publicados e promovidos por meio da plataforma e obtiveram 58 seguidores. A seguir são apresentadas algumas imagens da Plataforma Apoena Motirõ.



Ilustração 1 – Plataforma Apoena Motirõ

Fonte: @apoenamotiro Instagram®

Sobre os formatos e conteúdos publicados no Apoena Motirõ: (i) 5 videoaulas sobre conceitos básicos de economia solidária; conceito e aplicação de juros compostos; princípios de planejamento financeiro pessoal; princípios de investimentos; (ii) 3 livros de atividades que abordavam o conceito e aplicação de juros compostos, princípios de planejamento financeiro pessoal, princípios de investimentos; (iii) 1 jogo de tabuleiro com aplicação dos princípios de investimentos; (iv) 5 propostas de planos de aula para ensino fundamental e médio; e (v) 1 palestra com o tema Economia Solidária. Produção técnica esperada foi concretizada uma plataforma digital de conteúdos financeiros, e este artigo apresenta o relato da experiência extensionista.

Houve limitações na execução o que distanciou os resultados esperados dos obtidos. Um deles é que a plataforma de divulgação dos materiais foi definida posteriormente a construção os materiais, impossibilitando a disponibilização de muitos deles por não ser possível adaptar. Na concepção do projeto a plataforma idealizada era o Blogger®, entretanto, com a entrada do bolsista foi ponderado que o Instagram® era uma plataforma mais adequada a faixa etária. O custo de aprendizagem da adaptação dos materiais que já haviam sido produzidos para uma linguagem para a linguagem do Instagram foi muito alto. Foi consumido muito tempo de trabalho tanto de orientador quanto bolsista neste processo. Acentuando o desgaste emocional do bolsista, que já passava por problemas familiares somados às restrições de isolamento no período da pandemia da covid19.

A plataforma Instagram® foi concebida para ser uma rede de compartilhamento de imagens, fotos e vídeos, que permite filtros. No seu início foi muito utilizada por artistas visuais, profissionais e amadores. Ao longo do tempo, passou a instrumento de marketing para venda de produtos e marcas e gerou uma legião de influencers digitais. Desta combinação arte, vendas e beleza surgiu a expressão Instagramável. Instagramável, neologismo, pode ser entendido como a produção de conteúdo fotografável e publicável, mas, que mais recentemente, passa a ser entendido como um esforço para parecer ser perfeito. Esta rede tem um grande engajamento de jovens na faixa etária alvo do projeto, entretanto, os objetivos foram dissonantes, enquanto tentávamos produzir pílulas de conhecimento, os jovens procuravam pela superficialidade, rapidez e beleza. O que demonstra uma falha na execução do projeto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um conjunto de transformações sociais e as incertezas do ambiente econômico tornam cada vez mais frágil a condição financeira dos trabalhadores ao longo de sua vida, em especial, na velhice. O projeto teve por objetivo desenvolver uma plataforma de interação e de difusão de conhecimentos financeiros, economia solidária e de consumo consciente destinado aos jovens das comunidades do litoral do paranaense no sentido de estimular a sua emancipação por meio de princípios que valorizam o desenvolvimento social

e econômico desconcentrado. No campo teórico do letramento ou alfabetização financeira o projeto limitou-se ao conhecimento financeiro. Há certo consenso entre os estudiosos de que a alfabetização financeira é a confluência entre a consciência, o conhecimento, a habilidade, a atitude e o comportamento necessários para tomar decisões financeiras para que seja obtido o bem-estar financeiro individual.

A escolha da rede social Instagram que atendeu aos requisitos de aceitar diferentes tipos de materiais e ser amplamente utilizada pelo público-alvo do projeto, entretanto, ao longo do tempo foi percebido que a disponibilização de conhecimento financeiro não é Instagramável, de modo, que houve a necessidade de repensar sobre a adequação meio, linguagem e estética. Memo que o projeto tenha produzido um conjunto de produtos com qualidade para a difusão de conhecimento financeiro.

Ainda, a concretização do projeto teve como percalço a frequência das postagens na plataforma Apoena Motirõ, cuja postagem esperada era semanal, mas o tempo de adequação dos vídeos, textos e banners para o formato de linguagem usual do Instagram foi maior do que o planejado. Assim, o projeto foi eficiente, pois foi criada a plataforma e conteúdos foram publicados, e não foi eficaz, pois não atingir o público esperado. Passos seguintes, persistir na adequação do material criado pelos estudantes, melhorar na divulgação da Plataforma Apoena Motirõ.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estratégia Nacional de Educação Financeira**. 2011. Disponível em: [http://www.vidaedinheiro.gov.br/wp-content/uploads/2017/04/05-08-2014-CONEF\\_Deliberacao\\_2.pdf](http://www.vidaedinheiro.gov.br/wp-content/uploads/2017/04/05-08-2014-CONEF_Deliberacao_2.pdf) / acesso em 10 setembro 2020.

IPARDES, BDE. **Base de Dados do Estado do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social**. disponível em IparDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social acesso 10 setembro 2020.

MALUF, Sâmia; et al. Alfabetização financeira dos universitários lusófonos: Evidências de uma universidade do interior do Ceará, Brasil. Itajubá. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 9, e20210917527, 2021. Disponível em <Alfabetização financeira dos universitários lusófonos: Evidências de uma universidade do interior do Ceará, Brasil | Research, Society and Development (rsdjournal.org)>. Acesso 10 setembro 2020.

Organisation for Economic Co-Operation and Development. OECD. **Financial literacy and inclusion: Results of OECD/INFE survey across countries and by gender**. OECD Centre, Paris, France. 2013.

Organização das Nações Unidas / Brasil. ONU Brasil. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em Objetivos de Desenvolvimento Sustentável | As Nações Unidas no Brasil. Acesso 10 setembro 2020.

POTRICH, Ani; et al. Nível de alfabetização financeira de estudantes universitários: afinal o que é relevante? **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, Campo Largo, v.12, n.3, 2013. Disponível em <Nível de alfabetização financeira dos estudantes universitários: afinal, o que é relevante? | Potrich | Revista Eletrônica de Ciência Administrativa (periodicosibepes.org.br) >. Acesso em 10 de setembro de 2020.

POTRICH, Ani; et al. Determinantes da alfabetização financeira: Análise da influência das variáveis socioeconômicas e demográficas. **Revista de Contabilidade e Finanças – USP**, São Paulo, v. 26, n. 69, p. 362-377, set./out./nov./dez. 2015. Disponível em <Determinantes da Alfabetização Financeira: Análise da Influência de Variáveis Socioeconômicas e Demográficas | Revista Contabilidade & Finanças (usp.br)>. Acesso em 10 de setembro de 2020.

SILVA, Guilherme et al. Alfabetização financeira versus educação financeira: um estudo do comportamento de variáveis socioeconômicas e demográficas. **Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade**, v. 7, n. 3, 2017.

# DIGITAL BANKING ACCEPTANCE IN GEN X CITIZENS OF URBAN INDIA

*Data de aceite: 02/05/2024*

**Tapan Soni**

Indian Institute of Technology, Hyderabad

**ABSTRACT:** Globally, the banking industry has been embracing digital technology. However, acceptance of new technology is complicated for Gen X citizens. This paper focuses on Gen X citizens' banking experiences in urban India, where digital transactions are increasing. This study aims to understand their challenges in adapting to this digital development. With the help of a survey of 17 Gen X citizens of urban India, the findings demonstrate that Gen X citizens routinely perform financial activities. Despite long waiting durations in conventional banking methods, only some people use digital platforms for banking activities. A couple of their key concerns are security and usability. However, the survey reveals that most are still optimistic about digital banking platforms such as applications and virtual banks. The findings from this study are used to discuss the design potential for increasing the accessibility of banking for Gen X citizens of urban India.

**KEYWORDS:** Elderly, Seniors, Gen X, Digital Banking, Electronic Payments, Banking Experience, Accessibility, Challenges

## INTRODUCTION

A new generation of digital India is developing as technology advances quickly in the digital payment sector. This rapid growth of digitalisation poses challenges for Gen X citizens of India. This study aims to investigate how this senior generation of digital India uses technology in the banking industry and their perspectives and concerns about this technological adoption. There are several difficulties that Gen X citizens confront while accepting technology. There are several technologies they have never seen before, and if they do not adequately understand them, they will be unable to use them and will be dependent on aid from someone else. This study seeks to identify the factors affecting GenX's perspective of digital banking. This research aims to assist them in adopting these methods. The demonetisation (2016) and the COVID-19 pandemic have intensified this tendency internationally (Peter et al., 2020), prompting several banks to close their branches (Jyoti

Choudrie et al., 2018). As conventional bank interactions are progressively supplanted by digital user interfaces on websites and mobile applications, it is vital that all banking systems are useful and accessible to individuals of all backgrounds.

Gen X people are more likely to have problems while utilising new technology due to variables such as generation/cohort effects, age-related decreases, and less favourable views toward technologies (Jyoti Choudrie et al., 2018). Indeed, studies (Chrysoula et al., 2017) have indicated that older persons are more hesitant to accept new technology and utilise them less often. As a result, older persons may encounter more difficulties in embracing digital banking. This paper aims to analyse Gen X citizens' behaviour and issues with both physical and digital banking platforms in order to present a comprehensive picture of their banking experiences.

## RESEARCH QUESTIONS

These insights lead to We are specifically looking for answers to the following research questions:

- **Q1:** How do Gen X citizens bank using physical and digital platforms?
- **Q2:** What issues do Gen X citizens face while using both physical and digital banking platforms?
- **Q3:** How to reduce barriers and make it easy for Gen X citizens to adapt to new digital banking platforms?

## BANKING PLATFORMS IN INDIA

The advancement of information and communication technology (ICT) has led to the rapid growth of digital banking in the last decade. As a result, fewer individuals visit physical banks and use hotlines and digital services (Mckinsey, 2015). In comparison to other nations, India has the world's largest and fastest-expanding e-commerce and fintech market. Meanwhile, India has experienced rapid development in digital banking and has risen to the forefront of digital banking with the implementation of UPI (Unified Payment Interface). Several studies (Guangying Hua, 2008 ) evaluated people's acceptance of online banking and discovered that security is the most significant factor element affecting people's adoption. Laforet et al. investigated people's attitudes toward online and mobile banking and discovered that the main barriers to online banking adoption were risk perception, computer and technological skills, and Indian conventional cash-carry banking culture, whereas the main barriers to mobile banking adoption were a lack of awareness and understanding of the benefits provided by mobile banking.

## Acceptance of Offline Banks

Previous research (Maya Abood et al., 2015) indicates that older persons prefer physical banking to alternative types of banking. For example, among lower-income older persons, in-person customer support is one of the most sought services from financial institutions (Maya Abood et al., 2015). When compared to younger customers, elderly people valued physical banking above alternative banking systems (Michael Harris et al., 2016). A study (Omotayo et al., 2020) was performed on 239 older persons and discovered that 80.3% did not utilise Internet banking and preferred conventional banking. However, elderly persons mentioned the challenge of long waiting durations by visiting bank branches.

## Acceptance of Online Banking

Previous research (Mckinsey, 2015) looked at the use of digital banking among Gen X citizens. According to a 2020 survey (Omotayo et al., 2020), most Gen X citizens did not utilise online banking because they preferred to use the traditional banking system. Even if they utilised digital banking, they found banking websites difficult to use (Chrysoula Gatsou et al., 2017). According to an analysis (Mckinsey, 2015), digital banking usage in Asia's emerging countries is lower among older persons than among young adults. A study discovered that older persons used the telephone more frequently, whereas younger adults utilised the Internet and ATMs more frequently (Olsen et al., 2011). Rather than comparing the behaviours of older and younger individuals, this research focuses on Gen X citizens' experiences with various digital banking technologies (e.g., apps, virtual banks) as well as comparisons with physical banking.

Furthermore, as new banking platforms such as digital payment (e.g., Google Pay, PhonePe, Paytm, UPI, Paypal) and virtual banks (e.g., Niyo Bank, OpenBank, Fi Bank, Kotak 811) have become more popular, it is critical to understand how Gen X citizens use these new digital banking platforms in comparison to other platforms (Google Pay, 2021).

## METHOD

This research adopts interviews as a first step to understand Gen X citizens' holistic banking experiences with both physical and digital platforms. The interviews provide a qualitative viewpoint and a resonant understanding of all the issues and typical banking practices from a wide number of individuals. The participants included Gen X citizens from the age group 55 years to 65 years.

## Survey Design

The poll contained a variety of question styles, including multiple choice and short answer questions. Based on the participants' banking experiences, the survey was divided into three major categories. The first component included questions for participants who tried digital banking and then abandoned it or stopped using it to determine why they didn't pursue it. The second segment asked identical questions; however, it targeted persons with no prior banking knowledge. The third area is for persons who conduct everyday digital banking transactions. It also asked questions to determine their desire to use the new banking methods (e.g., electronic payment). Furthermore, contingent questions were used frequently in the survey to avoid participant confusion by concealing irrelevant questions based on their replies, as well as to save time and maintain data quality.

## Participants

This study is based on quantitative, qualitative and mixed methods to collect data from people who are around 55-65 years old in order to analyse their views on digital payments. These methods are selected to aid the understanding of Gen X citizens' perspectives and challenges in terms of adapting to digital payments.

Demographic and technology background questionnaires were distributed to select respondents who own an Android smartphone or a feature phone. The survey was conducted with sequential structured questions. The intention of the interview was to learn more about the role of technology in their life, aspirations and expectations from modern technology and technology-enabled services. The number of participants was 17, and the language varied between English and Hindi.

| Age             | Number of participants |
|-----------------|------------------------|
| 55-60 years old | 10 (58.8%)             |
| 60-65 years old | 7 (41.2%)              |
| Gender          | Number of participants |
| Male            | 10 (58.8%)             |
| Female          | 7 (41.2%)              |
| City            | Number of participants |
| Tier-1          | 4 (23.5%)              |
| Tier-2          | 2 (11.8%)              |
| Tier-3          | 11(64.7%)              |

Table 1. Participants' Demographic Information

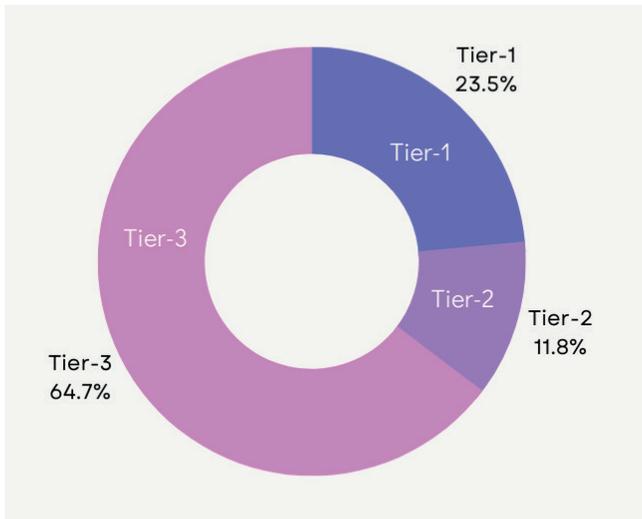


Figure 1: Participants' Geographical Distribution

The participants were (Gen X citizens) from various categories such as working professionals, retired, housewives etc.

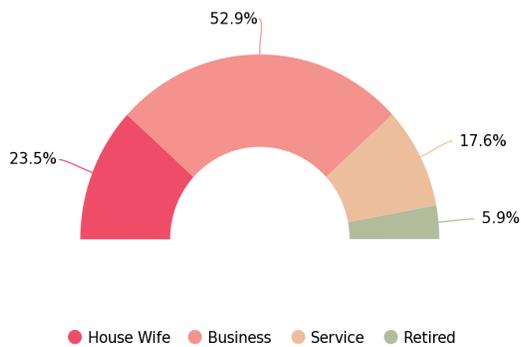


Figure 2: Participants Types

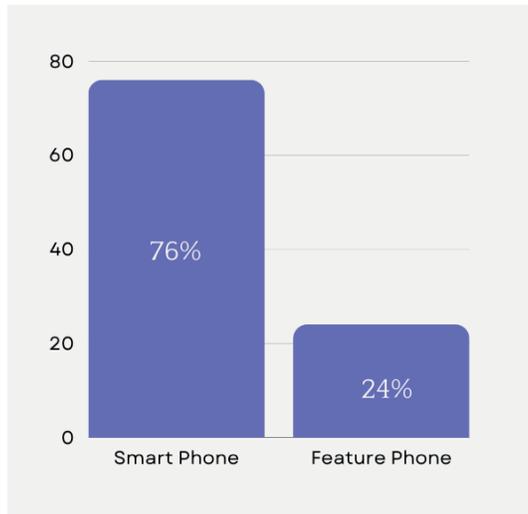


Figure 3: Mobile Devices Used

## RESEARCH FINDINGS

Overview: Approximately 94% (N = 16) of the participants had banking experience, with just 6% (N = 1) having no financial experience.

Participants with banking experience stated their frequency of banking. The outcomes are depicted in Figure 4. The majority (72.9%) of them banked on a monthly basis. 45% of these people who banked every month (or 33% of all participants who banked) banked twice or three times every month. This implies that the assumption that Gen X citizens do not bank is false; instead, they banked regularly.

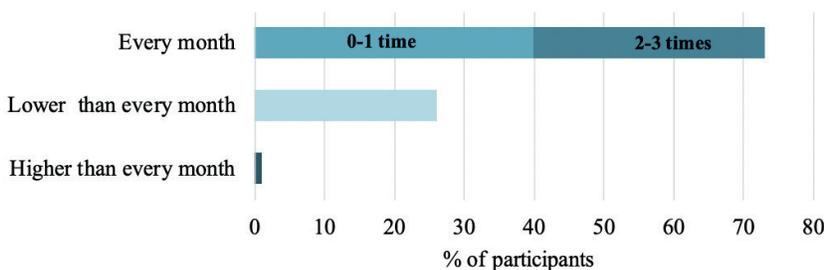


Figure 4: Banking Frequency

Banking transactions reported by the 15 participants who banked largely on their own: Deposit and withdrawal (84.1%), see details/balance (28.3%), transfer money (18.1%), manage wealth (15.9%), change the password (8.0%), pay bills (7.2%), manage investments (4.3%), manage credit cards (2.9%), and manage loans (1.4%).

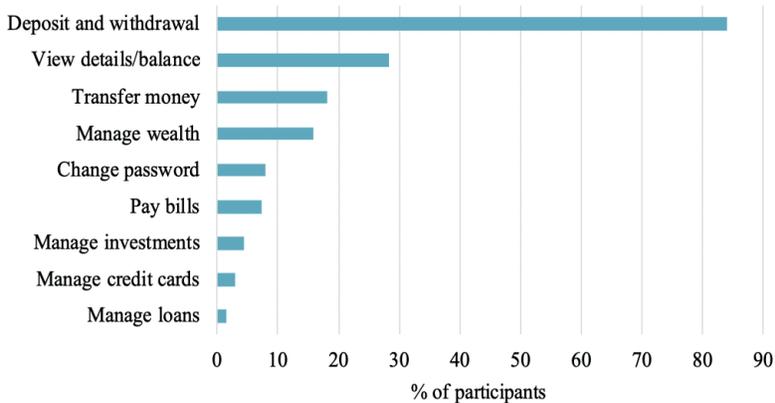


Figure 5: Types of Banking Transactions

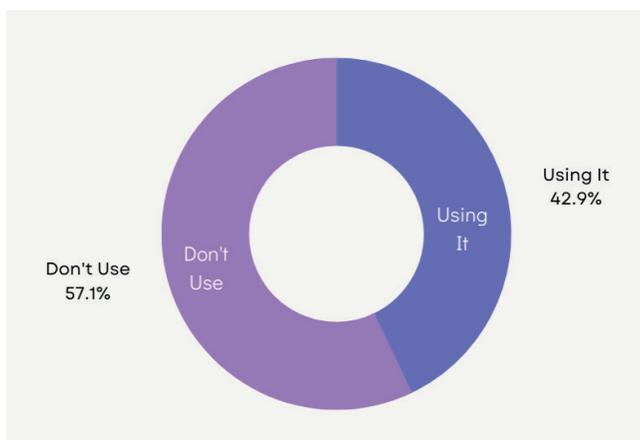


Figure 6: Digital Payments Acceptance Ratio

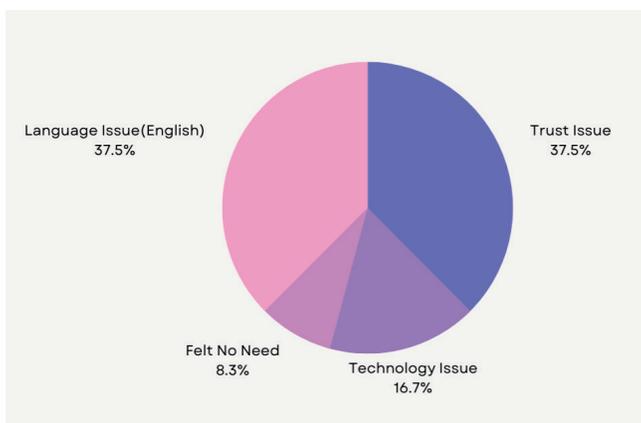


Figure 7: Problems faced while using/trying to accept digital payments

### Key reasons for not accepting digital banking

- 1) Distrust of banks/apps
- 2) Lack of knowledge about digital banking
- 3) Preferring to retain money in hand
- 4) Language barrier

Almost three-quarters (70.7%) of those polled thought it was risky to use ATMs or applications. They were used to manual processing at physical banks, according to 63.6% of them. These top two causes may strengthen one another. Participants would continue to lack experience with ATMs and applications since they were used to physical banking and were hesitant to try them. They were more prone to believe such platforms were risky due to their lack of expertise. The remaining arguments concerned the design of ATMs and applications. Participants said that reading the text on ATMs and apps was problematic due to bad vision (57.6%) and that ATMs and apps were too difficult to use (40.4%) A participant said *“I don’t know how to perform online banking,” “I’m too old and don’t know how to use it”*. 38.4% of participants said that some transactions could not be performed via ATMs or applications. Participants perceived challenges with ATMs and applications, such as trust, legibility, and usability, are highlighted in these reasons.

Digital banks are the most recent banking platform, yet few participants have used them. Instead of asking participants about their experiences, they were asked to indicate the statement that most closely reflects their attitudes toward this banking platform: A participant mentioned, *“I will try various ways to use it myself If someone recommends it, I am willing to try, I could care less about a virtual bank, and I resist using a virtual bank.”* 46.4% of participants had a fairly unfavourable opinion regarding virtual banking, with 18.7% saying they would avoid it and 27.8% saying that it did not matter. This highlights an opportunity to understand the perceived constraints that cause Gen X citizens to abandon the digital banking platform.

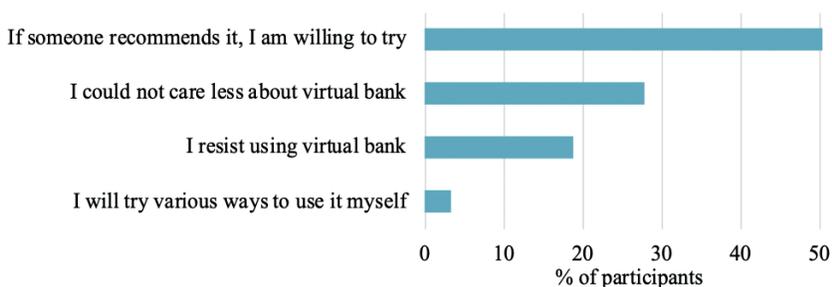


Figure 8: Attitude toward Digital Banking

On the other hand, more than half of the participants (53.6%) thought it was a good idea. Among these persons, 3.2% were prepared to experiment with different methods to use on their own, and more than half (50.3%) would try it if advised by someone. This shows that, while Gen X citizens are less inclined to check out virtual banks on their own actions, they are eager to try these services if someone offers them help to onboard.

Male participants banked more than once per month at a greater rate than female participants (83.8% vs 63.9%). Female participants utilised the “transfer money” transaction at a higher rate than male participants (9.5% vs 4.9%). Male participants utilised “electronic payment” at a larger rate than female participants (48.2% vs 31.3%). However, when it came to ATM/app usage, female participants were more likely than male participants to be unsure how to get started (45.5% vs 5.8%). Similarly, female participants were more likely than males not to know what their next action should be (40.9% vs 5.9%).

According to the research findings, Gen X citizens in urban India bank regularly, with the majority (94.9%) going to physical banks, fewer than a quarter (23.2%) using ATMs, 10.9% using banking applications, and just 5.8% going to virtual (i.e., online-only) banks. Long wait times have long been an issue with traditional banks. In practice, older persons who are more tolerant of lengthier wait times tend to wait longer. Nonetheless, due to perceived security and usability concerns with alternative digital banking systems, Gen X citizens continue to utilise physical banks. Nonetheless, they have a positive opinion regarding digital banking and are eager to try it if others promote it to them. Additionally, both age and gender influence banking habits, such as frequency of use, acceptable wait time, platform adoption, and attitude toward virtual banks.

This conclusion emphasises the need to adjust the banking experience design for different age groups and genders among older individuals, as well as the need for more research to understand the causes behind such disparities.

## PROPOSED SOLUTION

The next step of this study is to identify remedies to encourage digital banking among Gen X citizens. To that end, “confidence in digital products/digital security” seems to be the problem to be addressed first.

So, in order to further define the challenge, the question needed to be structured precisely:

*“How to make elderly people trust digital payments?”*

During the research, one thing came out clearly Gen X citizens prefer to interact with a person who can solve their banking queries and make it easy for them to understand the process. So, another question came into the picture, which is:

*“How do make elderly people trust a virtual person to assist them with all their digital banking needs?”*

The possibility of integrating the voice assistant within a banking app would be an intriguing method to accomplish so, but what would that assistant be capable of?

A financial app is expected to solve the same problems that a physical bank would (and ideally better and more efficiently). In this case, the study shifted from the functionalities we wanted to include in the design solution to the “**feeling**”.

Gen X citizens should have and experience faith in the solution while using it. As a result, the solution should not be limited to virtual assistants or financial apps. The aim was to find things that make Gen X people feel at ease and comfortable, allowing them to perform banking without the hassle and making their lives simpler.

The concept incorporated a voice-powered assistant to provide consumers with a more immersive experience. However, the concept was not limited to a virtual assistant contained within an app. The assistant would be in charge of installing the apps. This meant that users would be able to choose which applications would be linked and managed by the assistant. Users might then consolidate all of their digital interactions from their daily lives in a single app. However, for the simplicity of this study, limitations were placed, and the solution was focused on digital banking only.

## The Wireframe Prototype

The use of visual image, language, and, most importantly, tone was kept in mind when developing the solution. Because the selected design prioritised personalization, it was able to approach the user in a variety of ways, from the most formal to the most casual, allowing for connections with various sorts of audiences. Even while dealing with delicate subjects like money transfers or bill payments, we maintained believing that a closer, warmer approach would deserve the confirmation of this notion in a more effective manner than a serious image and formal language.

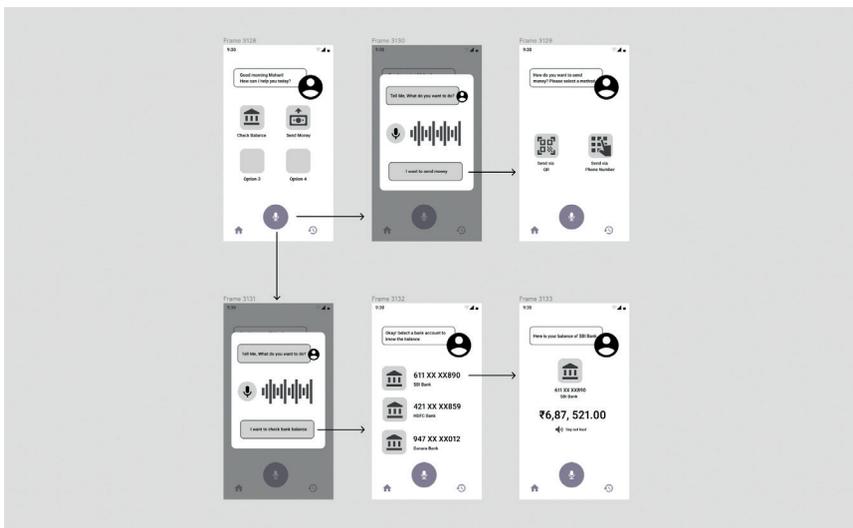


Figure 9: Wireframe Prototype (Voice Enabled Virtual Assistant)

## Feedback

The same set of people were asked to test the prototype, and feedback was collected. Despite these variances, distinct patterns emerged in how participants experienced and evaluated the prototype.

- Even at first sight, most consumers recognised that the main notion behind the product was the concept of a virtual assistant.
- The product's features were appreciated by all users.
- One of the objectives established was for the information to be seen as clear.
- Half of the respondents expressed reluctance to trust a product with these features.
- The product's double-checking security methods were deemed to be time-consuming by half of the consumers. But seemed useful.
- There were varied feelings about the assistant being voice-driven. While respondents aged 55-60 firmly stated that voice functions would bring substantial value to the product, those aged 60-65 had mixed feelings.
- There should be a well-known firm or a celebrity person (e.g. Mr Amitabh Bachchan or Mr Narendra Modi) or some kind of word-of-mouth required to make people feel comfortable utilising this product and build trust. Otherwise, the product's success is exceedingly improbable.

## DISCUSSION

The findings are described in relation to the literature, problem-solving, and its ramifications. Almost three-quarters (74%) of participants completed financial transactions more frequently than once per month, with 44.8% utilising it 2-3 times each month. Previous research indicated that 82.3% and 94% (Silvio Camilleri and Gail Grech, 2017) of older persons utilised banks at least once a month. This demonstrates that Gen X citizens execute financial transactions on a regular basis. Most of them own smartphones and utilise digital platforms such as Facebook and YouTube at least 2-3 times a week. This demonstrates a positive feedback loop in technology use, where more frequent use familiarises individuals with technical procedures, and greater familiarity makes them more ready to utilise it.

Current deposits and withdrawals (84.1%), check details or balances (28.3%), and transfers (18.1%) were the most common banking activity. These findings support the findings of a previous study (Omotayo et al., 2020)' which revealed that transfers and balance checking were the two most prevalent transactions. One probable explanation is that these two studies concentrated on internet banking, where "paying bills" was a prominent activity, but ours covered a broader range of transactions across all banking platforms. Another intriguing conclusion was that only 8% of participants reported needing to change

passwords for their bank accounts. This contradicts the widely held belief that elderly folks frequently forget their passwords and must update them. One possible explanation is that older persons are more aware of their memory failures and take proactive measures to manage their passwords, such as writing them down (Hirak Ray et al., 2021). Surprisingly, it was discovered that individuals who were more tolerant of longer wait times also tended to wait longer. The majority (78.8%) of participants who had never utilised electronic payment were prepared to wait however long it took. This implies that individuals who did not use digital banks or digital payments had no or few other venues to choose from fulfil their banking requirements. As a result, people were obliged to wait in line, no matter how long it took, to obtain in-person care. The conclusion is that assisting older persons in learning to utilise virtual banks or electronic payment may be a practical strategy for minimising the need for waiting in physical banks.

Many interviewees also explained why they did not use ATMs or applications. One factor has to do with safety and security. Using an ATM or a bank app was regarded as risky. This finding is consistent with previous research, which found that older adults were concerned about the security of on-street ATMs (e.g., their PIN being seen, being mugged, fearing that an ATM has been tampered with, and not knowing what to do if they cannot get their card out of the machine) (AARP Age UK, 2016), as well as online safety and security (Zheng Li and Yonghong, 2005). Another cause was difficulties with user experience (UX). They thought that the design of ATMs and applications did not take their requirements into account and frequently had readability concerns (e.g., texts are too small to read). Because Gen X citizens frequently have deteriorating physical and perceptual abilities, such as decreased dexterity and poor eyesight, they typically struggle to access material on digital screens (e.g., ATMs and applications) (Maya Abood et al., 2015). Indeed, 21.1% of our subjects reported weak vision.

Furthermore, participants thought that the interaction flows of digital financial services did not appropriately advise them to initiate and complete a transaction. Another reason was that participants did not know how to bank online or felt they were unable to do certain banking transactions online, as expressed in some written feedback: *“I don’t know how to bank online.”* and *“I feel that maybe I am too old to use digital banking.”*

Although only a minority of participants utilised virtual banks, more than half (53.6%) of all participants had a favourable view of virtual banks and would try one if someone recommended it. This conclusion is consistent with the findings of Omotayo et al., 2020 and research (Asmi et al., 2012), which revealed that 59.9% and 55% of non-users, respectively, were eager to attempt some type of digital/virtual banking. It is worth mentioning that while many Gen Xers intend to attempt virtual banking, they will most likely require external motivators (e.g., suggestions from others) to do so. As a result, future research should look for ways to provide external motivators to older persons, such as extra training and support from family and friends.

## Future Design Opportunities

Based on the outcomes of the prototype testing, design alternatives and recommendations for increasing the banking experiences of Gen X citizens are requested. For starters, physical banking remains the major banking platform for Gen Xers, and excessive wait times remain a persistent concern. Although some Gen Xers appear to be okay with extended wait times, this is most likely a result of their unfamiliarity with alternative banking systems. Future studies should look at the elements that contribute to high wait times and optimise interaction flows in physical banks in order to minimise wait times. Physical banks, for example, may build better queuing mechanisms to cut the wait time. Meanwhile, explore how to effectively use the wait time to entice Gen X citizens to adopt digital banking systems.

Gamification is one such way (Ganit Richter et al., 2015). A recent DIS community study identified aspects to consider when implementing gamification for older individuals (Maximilian Altmeyer et al., 2018). Older folks, for example, play to socialise, shun competitiveness, and favour teamwork and caretaking (Maximilian Altmeyer et al., 2018). Second, ATMs, apps, and virtual banks are still in their early stages of penetration. Many older folks are unfamiliar with these platforms and are sceptical of their reliability. Fortunately, Gen X citizens generally have good opinions regarding these digital banking services and are eager to test those that are suggested. A future study might look at assisting Gen X people in forming social learning groups in which they can learn new banking technology from their peers and obtain recommendations from trusted friends or family members.

Furthermore, the poor adoption rate is linked to user experience (UX) concerns. One type of UX problem is created by Gen Xers' deteriorating visual and touch acuity. Text shown on ATM or app screens, for example, is illegible. With the support of this study, it is recommended that designers should explore offering multimodal feedback for mobile and virtual banking apps in addition to enhanced lighting and non-glare glass (Wendy A. Rogers et al., 1997). Lee et al., 2009 discovered that multimodal feedback with audio cues might aid Gen X citizens when doing mobile phone activities. Alternatively, rather than depending entirely on touch contact, it is recommended that designers examine alternate interaction modes. Voice user interfaces (VUIs), for example, have lately been claimed to be a potential technique for older persons (Brodrick Stigall et al., 2019).

Surprisingly, while debuting around the same time, the adoption rate of electronic payment among Gen X people is over eight times greater than that of virtual banks. Electronic payment is a successful example of new technology being readily accepted by Gen Xers. Thus, it is worthwhile to investigate why electronic payments have surpassed virtual banks in such a short period of time in order to give insights for future technology design. It is important to note that this research merely scraped the surface of the UX difficulties related to different digital banking systems. More study is needed to find and comprehend additional UX difficulties that older persons have while using digital banking systems.

## Limitations

The small sample size (17 People) may limit the generalizability of the findings. Increasing the sample size would improve the statistical power of the study and provide more robust results. With only 17 participants in the survey mentioned in the paper, the findings may not be generalizable to a larger population or may be subject to sampling bias.

## CONCLUSION

Results of the survey conducted with 17 Gen X citizens from 10 Indian regions were discussed to understand their banking patterns and issues with both conventional and digital banking systems. According to the findings, the majority of older persons (72.9%) engage in financial activities on a regular basis (e.g., once or more per month). However, not all financial platforms are equally utilised. The great majority of participants (94.9%) use physical banks, a quarter (24.6%) use ATMs, 10% use mobile banking apps, and even fewer (5.8%) use virtual banks.

Long wait times are a serious problem in physical banking. The fewer digital banking choices Gen Xers are aware of, the more patient they are with extended wait times. Some are even willing to wait indefinitely to get their financial requirements handled. Security and usability (e.g., user interaction, readability) are major concerns concerning digital banking systems among older persons, in addition to a lack of familiarity. These findings underscore the need to reduce physical banking wait times, increase Gen X citizens' familiarity with digital banking through offline and online training programmes, and improve the security and usability of digital banking systems.

There were mixed reactions to the assistant being voice-driven. While those aged 55-60 were certain that voice features would add significant value to the product, those aged 60-65 were divided. There should be a well-known company or a celebrity person (e.g., Mr Amitabh Bachchan or Mr Narendra Modi) or some word-of-mouth method to make consumers feel at ease using this product. Otherwise, the product's success is quite unlikely. These findings highlight the need to adapt the banking experience to different age groups and highlight the need for more studies to identify variables that may create gender-based inequalities among Gen X citizens.

## REFERENCES

Wendy A. Rogers, D. Kristen Gilbert, and Elizabeth Fraser Cabrera (1997). An analysis of automatic teller machine usage by older adults: *A structured interview approach*. *Applied Ergonomics* 28, 3 (1997), 173 – 180. [https://doi.org/10.1016/S0003-6870\(96\)00076-2](https://doi.org/10.1016/S0003-6870(96)00076-2)

Maya Abood, Karen Kali, Robert Zdenek, et al. (2015). What can we do to help? *Adopting age-friendly banking to improve financial well-being for older adults*. Technical Report. Federal Reserve Bank of San Francisco.

AARP Age UK. (2016). *Age-friendly banking-What it is and how you do it*. [https://www.ageuk.org.uk/globalassets/ageuk/documents/reports-and-publications/reports-and-briefings/moneymatters/rb\\_april16\\_age\\_friendly\\_banking.pdf](https://www.ageuk.org.uk/globalassets/ageuk/documents/reports-and-publications/reports-and-briefings/moneymatters/rb_april16_age_friendly_banking.pdf)

Maximilian Altmeyer, Pascal Lessel, and Antonio Krüger (2018). *Investigating Gamification for Seniors Aged 75+*. In Proceedings of 2018 Designing Interactive Systems Conference (Hong Kong, China) (DIS '18). Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 453–458. <https://doi.org/10.1145/3196709.3196799>

Fahad Asmi and Tanko Ishaya (2012). *Understanding the Behavior of the Elderly towards Internet Banking in the UK*. The Second International Conference on Social Eco-Informatics 2012

BBC (2020). *Coronavirus: Bank branches close as virus affects access* - BBC News. Retrieved May 18, 2021 from <https://www.bbc.com/news/business-52021246>

Silvio Camilleri and Gail Grech (2017). *The Relevance of Age Categories in explaining Internet Banking Adoption Rates and Customers' Attitudes towards the Service*. Journal of Applied Finance and Banking 7 (01 2017), 29–47.

Jyoti Choudrie, Chike Obuekwe Junior, Brad McKenna, and Shahper Richter (2018). *Understanding and conceptualising the adoption, use and diffusion of mobile banking in older adults: : A research agenda and conceptual framework*. Journal of Business Research 88 (2018), 449–465. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.11.029>

Sara J Czaja, Neil Charness, Arthur D Fisk, Christopher Hertzog, Sankaran N Nair, Wendy A Rogers, and Joseph Sharit (2006). *Factors predicting the use of technology: Findings from the center for research and education on aging and technology enhancement (CREATE)*. Psychology and aging 21, 2 (2006), 333. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.21.2.333>

Peter Dannenberg, Martina Fuchs, Tim Riedler, and Cathrin Wiedemann (2020). *Digital transition by COVID-19 pandemic? The German food online retail*. Tijdschrift voor economische en sociale geografie 111, 3 (2020), 543–560. <https://doi.org/10.1111/tesg.12453>

Aaron Ellis and Mark T Marshall (2019). *Can Skeuomorphic Design Provide a Better Online Banking User Experience for Older Adults?* Multimodal Technologies and Interaction 3, 3 (2019), 63. <https://doi.org/10.3390/mti3030063>

Chrysoula Gatsou, Anastasios Politis, and Dimitrios Zevgolis (2017). *Seniors' experiences with online banking*. In 2017 Federated Conference on Computer Science and Information Systems (FedCSIS). IEEE, 623–627. <https://doi.org/10.15439/2017f57>

Mary C. Gilly and Valarie A. Zeithaml (1985). *The Elderly Consumer and Adoption of Technologies*. Journal of Consumer Research 12, 3 (1985), 353–357. <https://doi.org/10.1086/208521>

Michael Harris, K Chris Cox, Carolyn Findley Musgrove, and Kathryn W Ernstberger (2016). *Consumer preferences for banking technologies by age groups*. International Journal of Bank Marketing (2016). <https://doi.org/10.1108/ijbm-04-2015-0056>

Mohammad Waliul Hasanat, Ashikul Hoque, Farzana Afrin Shikha, Mashrekha Anwar, Abu Bakar Abdul Hamid, and Huam Hon Tat. (2020). *The Impact of Coronavirus (Covid-19) on E-Business in Malaysia*. Asian Journal of Multidisciplinary Studies 3, 1 (2020), 85–90

Guangying Hua (2008). *An Experimental Investigation of Online Banking Adoption in China*. Retrieved Jan 20,2021 from <https://aisel.aisnet.org/amcis2008/36> AMCIS 2008 Proceedings. 36.

Sharon Kimathi (2020). *Third wave of COVID-19 forces Hong Kong banks to close branches - FinTech Futures*. Retrieved May 18, 2021 from <https://www.fintechfutures.com/2020/07/third-wave-of-covid-19-forceshong-kong-banks-to-close-branches/>

Seifert Alexander König, Ronny and Michael Doh (2018). *Internet use among older Europeans: an analysis based on SHARE data*. *Universal Access in the Information Society* 17, 3 (08 2018). <https://doi.org/10.1007/s10209-018-0609-5>

Sylvie Laforet and Xiaoyan Li (2005). *Consumers' attitudes towards online and mobile banking in China*. *International Journal of Bank Marketing* 23, 5 (aug 2005), 362–380. <https://doi.org/10.1108/02652320510629250>

Ju-Hwan Lee, Ellen Poliakoff, and Charles Spence (2009). *The effect of multimodal feedback presented via a touch screen on the performance of older adults*. In *International conference on haptic and audio interaction design*. Springer, 128–135. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-04076-4\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-642-04076-4_14)

Zheng Li and Yonghong Zhong (2005). *The adoption of virtual banking in china: An Empirical study*. *Chinese Business Review* 4, 6 (2005), 75–78

Mckinsey (2015). *Digital Banking in Asia: What do consumers really want?* Retrieved Jan18,2021 from - [https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/financial%20services/our%20insights/capitalizing%20on%20asias%20digital%20banking%20boom/digital\\_banking\\_in\\_asia\\_what\\_do\\_consumers\\_really\\_want.pdf](https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/financial%20services/our%20insights/capitalizing%20on%20asias%20digital%20banking%20boom/digital_banking_in_asia_what_do_consumers_really_want.pdf)

Nkosikhona Msweli and Tendani Mawela (2020). *Enablers and Barriers for Mobile Commerce and Banking Services Among the Elderly in Developing Countries: A Systematic Review*. 319–330. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-45002-1\\_27](https://doi.org/10.1007/978-3-030-45002-1_27)

BBC News (2007). *The man who invented the cash machine*. Retrieved Jan 18,2021 from <http://news.bbc.co.uk/2/hi/business/6230194.stm>

Katherine E Olson, Marita A O'Brien, Wendy A Rogers, and Neil Charness (2011). *Diffusion of technology: frequency of use for younger and older adults*. *Ageing international* 36, 1 (2011), 123–145. <https://doi.org/10.1007/s12126-010-9077-9>

Funmilola O Omotayo and Tolulope A Akinyode (2020). *Digital Inclusion and the Elderly: The Case of Internet Banking Use and Non-Use among older Adults in Ekiti State, Nigeria*. *Covenant Journal of Business and Social Sciences* 11, 1 (2020). <https://doi.org/10.47231/edju4275>

Marita A O'Brien, Katherine E Olson, Neil Charness, Sara J Czaja, Arthur D Fisk, Wendy A Rogers, and Joseph Sharit (2008). *Understanding technology usage in older adults*. *Proceedings of the 6th International Society for Gerontechnology, Pisa, Italy (2008)*.

Google Pay (2021). *Google Pay - Learn What the Google Pay App Is & How To Use It*. Retrieved May 18, 2021 from <https://pay.google.com/intl/usa/about/>

Hirak Ray, Flynn Wolf, Ravi Kuber, and Adam J Aviv (2021). *Why Older Adults (Don't) Use Password Managers*. In 30th {USENIX} Security Symposium ({USENIX} Security 21)

Ganit Richter, Daphne R Raban, and Sheizaf Rafaeli (2015). *Studying gamification: the effect of rewards and incentives on motivation*. In *Gamification in education and business*. Springer, 21–46. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-10208-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-10208-5_2)

Brodrick Stigall, Jenny Waycott, Steven Baker, and Kelly Caine (2019). *Older Adults' Perception and Use of Voice User Interfaces: A Preliminary Review of the Computing Literature*. In *Proceedings of the 31st Australian Conference on Human-Computer-Interaction*. 423–427. <https://doi.org/10.1145/3369457.3369506>

Valarie A Zeithaml and Mary C Gilly (1987). *Characteristics affecting the acceptance of retailing technologies: A comparison of elderly and nonelderly consumers*. *Journal of retailing* (1987).

## A INFLUÊNCIA DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO E APOIO ORGANIZACIONAL NA SATISFAÇÃO E DESEMPENHO INDIVIDUAL. AS DIFERENÇAS ENTRE TRABALHADORES PERMANENTES E PRECÁRIOS

*Data de aceite: 02/05/2024*

**Maria Leonor Pires**

Instituto Politécnico de Setúbal/  
ESTSetúbal - SCEC; Campus do IPS-  
Estefanilha, Setúbal-Portugal

**RESUMO:** Esta pesquisa teve como objetivo analisar a satisfação com as condições de trabalho, considerando como antecedentes as percepções relativas à remuneração, formação, autonomia, ritmo de trabalho, equilíbrio trabalho-vida pessoal, o suporte organizacional e também a relação entre estas variáveis e o desempenho individual. Os dados empíricos provêm da amostra portuguesa do European Work Conditions Survey 2015. A análise correlacional evidencia a importância das condições de trabalho e suporte organizacional para a satisfação com as condições de trabalho e para o desempenho, destacando-se o papel da remuneração, do equilíbrio trabalho-vida pessoal e da autonomia; as diferenças encontradas entre trabalhadores permanentes e precários mostram que estes têm menor remuneração e suporte organizacional, revelando menor satisfação com as condições de trabalho e desempenho.

**PALAVRAS-CHAVE:** Condições de trabalho, satisfação, apoio organizacional, desempenho

### INTRODUÇÃO

A literatura teórica e empírica sobre satisfação no trabalho e o desempenho individual, originada na psicologia social, é igualmente objeto de pesquisa do comportamento organizacional e da sociologia do trabalho e organizações. A satisfação no trabalho tem sido associada a múltiplos resultados ao nível individual e organizacional, como aumento do comprometimento organizacional, comportamentos de cidadania organizacional e maiores níveis de desempenho individual (Judge, Thoresen, Bono e Patton, 2001; Organ, 1997). A satisfação no trabalho conduzirá a maior desempenho individual e eficácia organizacional, à redução das saídas e uma maior satisfação do cliente, contribuindo para o sucesso organizacional (Millán, Hessels, Thurik e Aguado, 2013).

Uma meta-análise das relações entre satisfação no trabalho e resultados das empresas (Harter, Schmidt e Hayes, 2002) revelou associações positivas com

a satisfação e lealdade dos clientes, produtividade, lucros, níveis de segurança mais elevados e relações negativas com as saídas.

A revisão da literatura que realizámos concentrou-se nas variáveis a nível organizacional, como o papel dos incentivos e recompensas (Bonner e Sprinkle, 2001; Prendergast, 1999; Jenkins, Mitra, Gupta e Shaw, 1998), a satisfação (Poiliakas e Theodossiou, 2009; Christen, Iyer e Soberman, 2006), na qualidade da supervisão e na clareza das relações de responsabilidades no trabalho (Christen et al., 2006)).

O principal objetivo deste estudo é contribuir empiricamente para a literatura sobre a satisfação e o desempenho individual no trabalho em Portugal. Examinamos em que medida as condições de trabalho e o suporte organizacional afetam as atitudes e os comportamentos dos trabalhadores, a satisfação com as condições de trabalho e o desempenho individual. A satisfação no trabalho é um conceito multidimensional, e nesta pesquisa, consideramos que ela pode ter antecedentes e efeitos, em atitudes e comportamentos, semelhantes à satisfação em termos globais.

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO E HIPÓTESES

O conceito de satisfação no trabalho pode ser entendido como a ligação afetiva ou orientação para o trabalho como um todo ou em relação a aspetos particulares, é assim um conceito multidimensional (Brief & Weiss, 2002; Lu, While, Barribal, 2005). Spector (1997:2) define a satisfação “como as pessoas se sentem em relação aos seus empregos e a vários aspetos dos seus empregos”. Os aspetos mais comuns incluem a estima, a comunicação, os colegas, os benefícios, as condições de trabalho, a natureza do trabalho, organização, políticas e procedimentos, remuneração, crescimento pessoal, oportunidades de promoção, reconhecimento, segurança e a supervisão (Spector, 1997).

Os antecedentes da satisfação no local de trabalho podem ser agrupados em três modelos (Arvey, Bouchard, Segal, & Abraham, 1989): individual, situacional e interaccionistas. Os estudos têm abordado esta problemática através de características pessoais, perceções dos papeis e variáveis organizacionais (Christen et al., 2006; Brown e Peterson, 1993). As teorias motivacionais, como o modelo de Loher, Noe, Moeller e Fitzgerald (1985), mostram relações moderadas entre as características do trabalho e a satisfação, dependendo das necessidades de desenvolvimento individual.

Uma meta-análise realizada por Judge et al. (2001) encontrou relações positivas entre traços disposicionais (auto-estima, auto-eficácia, locus de controlo e estabilidade emocional) e a satisfação no trabalho, mas também com o desempenho profissional.

Loher et al. (1985) encontraram uma correlação global de 0,36 entre as características do posto de trabalho e a satisfação, com um valor de 0,46 entre a autonomia e a satisfação. James e Tetrick (1986) encontraram provas de uma relação entre as características do posto de trabalho e a estrutura do grupo na perceção do trabalho, que por sua vez influencia a satisfação com o trabalho, mas também um efeito recíproco nessa relação.

Para Pichler e Wallace (2008) as características extrínsecas do trabalho relacionam-se com as recompensas financeiras (remuneração, benefícios), carreira e desenvolvimento, opondo-se às recompensas intrínsecas, derivadas do trabalho, onde se incluem tarefas interessantes, desafiadoras e autonomia. As últimas cumprem as aspirações de auto-realização, criatividade e individualidade, mas ambos os tipos de recompensas têm uma forte influência na satisfação no trabalho. Uma pesquisa de Bozeman & Gaughan (2011) mostrou que os determinantes da satisfação no trabalho eram trabalhar com os colegas e a percepção de ser remunerado adequadamente.

O desempenho no trabalho que é uma variável chave para as organizações, tem um carácter multidimensional e comportamental, na proposta de Motowidlo & Borman (1997:72) como “o valor agregado para a organização dos episódios comportamentais discretos que o indivíduo executa durante um intervalo de tempo”.

Entre os antecedentes do desempenho no trabalho encontramos diversos tipos de variáveis; disposicionais (Cropanzano e Wright, 2001) ou atitudinais (Wright e Cropanzano, 2000). O trabalho de Riketta (2002) sobre as relações entre comprometimento organizacional e desempenho encontrou apenas uma relação modesta entre os dois constructos, e também que a idade, a antiguidade e o nível hierárquico não tinham efeitos significativos.

Nas características relacionadas com trabalho, tem sido estudada a ambiguidade de papel e o conflito de papel, testados por Tubre & Collins (2000), revelando uma relação negativa entre ambiguidade do papel e desempenho no trabalho, mas insignificante e mesmo negativa com o conflito de papel.

A nossa decisão de estudar os antecedentes comuns a ambas as variáveis é fundamentada na literatura; de acordo com Christen et al. (2006) o esforço, a compensação, a qualidade da supervisão e a clareza de responsabilidades de trabalho, são exemplos dessas variáveis comuns. Às quais se juntam a autonomia, o feedback dos outros, as condições de trabalho (Humphrey, Nahrgang e Morgeson, 2007) e ainda a percepção de suporte organizacional, apoio do supervisor e condições de trabalho favoráveis a partir de um estudo de Eisenberger, Cummings, Armeli e Lynch (1997).

O trabalho de meta-análise de Humphrey et al. (2007) sugere uma correlação positiva entre a autonomia, a satisfação no trabalho e o desempenho subjetivo; os resultados apontam igualmente para a existência de relações positivas com o feedback de outros, o suporte social e das condições de trabalho com a satisfação no trabalho, e um efeito negativo das exigências físicas. As relações encontradas entre o feedback dos outros, o suporte social e o desempenho subjetivo foram positivas, embora mais fracas para o suporte social; estas duas variáveis também mostraram relações positivas com a satisfação no trabalho.

## As relações das condições de trabalho com a satisfação e desempenho no trabalho

O conceito de condições de trabalho evoluiu de uma concepção estrita que incluía a saúde, segurança e higiene no trabalho para uma concepção mais ampla. Para a Organização Internacional do Trabalho, as condições de trabalho abrangem desde o horário de trabalho até à remuneração, bem como as exigências físicas e mentais<sup>1</sup>. A definição de condições de trabalho da União Europeia é mais alargada: “Abrange o ambiente de trabalho, os termos e condições de emprego dos trabalhadores - em particular, da perspectiva da qualidade do emprego: segurança de emprego e carreira; saúde e bem-estar no local de trabalho; desenvolvimento de habilidades e competências; e equilíbrio entre trabalho e vida pessoal.”<sup>2</sup>

Considerando esses conceitos de condições de trabalho, analisámos um conjunto de variáveis que têm sido estudadas como antecedentes da satisfação e do desempenho, já abordadas anteriormente às quais adicionámos o equilíbrio trabalho-vida pessoal.

Uma das definições de equilíbrio entre vida profissional e pessoal é a de Haar, Russo, Suñe e Ollier-Malaterre (2014: 3) como “uma avaliação individual de quão bem os seus múltiplos papéis na vida são equilibrados”; como Beauregard & Henry (2009) afirmam, o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal está geralmente associado ao suporte organizacional para os trabalhadores com dependentes, opções de trabalho flexíveis e licença familiar ou pessoal; o uso dessas práticas é considerado vantajoso para o recrutamento e retenção de trabalhadores, e com reflexos igualmente positivos no desempenho individual, já que ajudaria os indivíduos a gerir os seus múltiplos papéis, por vezes em conflito, reduzindo-o, e desta forma seria igualmente uma via para atingir um melhor desempenho organizacional.

O estudo de Haar et al. (2014) encontrou evidência de uma relação positiva entre o equilíbrio trabalho-vida pessoal e satisfação no trabalho, embora moderada por variáveis culturais (individualismo e igualdade de género). A explicação para estas relações reside no já referido conflito entre múltiplos papéis, que faz com que os indivíduos tenham dificuldade em realizá-los devido a exigências que podem ser incompatíveis, provocando tensões que podem ser evitadas ou reduzidas por vários tipos de recursos, tais como o apoio à família, ou das chefias diretas, ou do ambiente de trabalho. A importância do ambiente de trabalho é realçada por Spector (1997), que aí inclui segurança, segurança no emprego, boas relações com os colegas de trabalho, reconhecimento do desempenho, motivação para desempenho e participação na tomada de decisões; se a organização não oferece essas condições o desempenho dos trabalhadores pode ser afetado de forma negativa.

Os resultados de Jayaweera (2015) sugerem igualmente relações significativas entre ambiente físico e psicossocial e o desempenho no trabalho; o controlo sobre o trabalho (Kinzl, Knotzer, Traweger, Heidegger & Benzer, 2005) também mostrou um forte efeito positivo sobre a satisfação no trabalho, tal como respeito dos colegas e a perceção de receber um pagamento justo (Bozeman & Gaughan, 2011).

A discussão sobre os efeitos positivos da remuneração e incentivos no desempenho também é extensa na literatura. O trabalho de Bonner & Sprinkle (2001: 305) enuncia o pressuposto geral de que “os incentivos levam a um esforço maior do que existiria na sua ausência”, no entanto, como os autores enfatizam, os resultados empíricos trazem evidências mistas desse efeito positivo; com estudos revelando efeitos nulos, mesmo que também haja evidências de que os incentivos podem ter um efeito mediador, agindo sobre indivíduos com objetivos mais elevados ou maior auto-eficácia, além de possíveis efeitos de moderação, que podem ser igualmente uma causa da inconsistência nos resultados.

Uma revisão da literatura de Rynes, Gerhart e Minette (2004) evidencia a diversidade de respostas comportamentais à remuneração, encontram-se efeitos positivos da remuneração individual sobre a produtividade, até de efeito superior aos motivadores intrínsecos, mas essa relação é moderada ou mediada por fatores individuais ou situacionais.

Roelen, Koopmans & Groothoff, (2008) concluíram na sua pesquisa que a satisfação com a variedade de tarefas, colegas, carreira, autonomia, condições de trabalho e satisfação com a carga de trabalho estavam positivamente relacionadas com a satisfação geral no trabalho, porém o ritmo de trabalho, salário e satisfação com supervisão não revelaram relações estatisticamente significativas. No entanto, em Nguyen, Taylor, & Bradley (2003), a autonomia e a remuneração mostraram uma relação positiva com a satisfação no trabalho.

As variáveis escolhidas para caracterizar as condições de trabalho são suportadas pelo trabalho de revisão e meta-análise do Job Description Index (JDI) realizada por Jenkins et al. (2002). O JDI inclui cinco dimensões - remuneração, promoção, colegas de trabalho, trabalho e supervisão, embora tenhamos optado por recorrer à teoria do suporte organizacional, por razões teóricas e metodológicas, para a inclusão do apoio dos colegas de trabalho e do supervisor, que são conceptualizadas e operacionalizadas de forma diferente. Utilizamos ainda a autonomia e os fatores de stress do trabalho que têm mostrado correlações consistentes com a satisfação e o desempenho no trabalho.

As fontes de stress no trabalho são os aspetos dos quais podem resultar tensões (Spector & Jex, 1998). A perceção de condições de trabalho stressantes conduz a tensões, que podem incluir comportamentos negativos, doenças e ansiedade. Entre as fontes de stress mais estudadas encontram-se a ambiguidade, o conflito de papel, o conflito interpessoal e as restrições organizacionais ao desempenho, como a disponibilidade de tempo ou materiais, que prejudicam o desempenho (Peters & O'Connor, 1980). Motowidlo, Packard e Manning (1986) verificaram que as perceções de stress tinham efeitos negativos no desempenho e ter um trabalho exaustivo mostrou um efeito negativo sobre a satisfação (Souza-Poza, Souza-Poza, 2000).

Assim, propomos as seguintes hipóteses:

Hipótese 1a: existem relações positivas entre autonomia, formação, remuneração, equilíbrio entre trabalho-vida pessoal e a satisfação com as condições de trabalho

Hipótese 1b: existem relações positivas entre autonomia, formação, remuneração, equilíbrio entre trabalho-vida pessoal e o desempenho no trabalho

Hipótese 2a: existem relações negativas entre o trabalho com velocidade elevada, prazos rígidos e satisfação com as condições de trabalho

Hipótese 2b: existem relações negativas entre o trabalho com velocidade elevada, prazos rígidos e o desempenho no trabalho

## **As relações do suporte organizacional com a satisfação e o desempenho**

A pesquisa sobre suporte organizacional (a crença individual de que a organização valoriza a sua contribuição e se preocupa com seu bem-estar) tem encontrado evidências de uma influência positiva nas percepções, atitudes e comportamentos dos indivíduos (Rhoades & Eisenberger, 2002). Na nossa pesquisa, utilizamos a ajuda e apoio dos colegas e apoio do supervisor como medidas do suporte organizacional; de acordo com Rhoades e Eisenberger (2002), os funcionários também desenvolvem visões gerais sobre o grau em que as chefias diretas valorizam as suas contribuições e se preocupam com seu bem-estar. As chefias diretas ao atuar como agentes da organização são percebidas como indicadores do suporte organizacional para com os funcionários. Embora o papel do suporte dos colegas de trabalho seja considerado menos importante do que o das chefias, o suporte de todos os membros deverá estar relacionado com as percepções de suporte organizacional.

A literatura apresenta uma vasta série de resultados relacionados com o suporte organizacional (Kurtessis, Eisenberger, Ford, Buffardi, Stewart, & Adis, 2017), tais como um maior nível de identificação com a organização, maior comprometimento afetivo, uma experiência de trabalho mais agradável e relações positivas com a satisfação no trabalho e auto-eficácia.

As recompensas organizacionais e as condições de trabalho influenciam de forma positiva as percepções dos empregados sobre o suporte organizacional, de acordo com Rhoades e Eisenberger (2002) incluem-se aqui a remuneração, a segurança no emprego, a autonomia e formação; por sua vez as fontes de stress reduzem as percepções de suporte organizacional. A percepção de suporte organizacional deverá relacionar-se de forma positiva com os aspetos afetivos relacionados com o trabalho, incluindo a satisfação e o desempenho, bem como com os comportamentos extra-papel. A meta-análise conduzida pelos autores encontrou fortes relações entre o suporte do supervisor, recompensas e condições de trabalho favoráveis e a percepção de suporte organizacional, e também com a satisfação no trabalho e o desempenho, embora com um efeito moderado para o último. A relação entre suporte organizacional, boas relações com os gestores e a satisfação no

trabalho também foi encontrada em Eisenberger, Armeli, Rexwinkel, Lynch & Rhoades (2001) e Souza- Poza, Souza-Poza (2000).

Formulamos as seguintes hipóteses:

Hipótese 3a: existem relações positivas entre o apoio do supervisor, a ajuda e apoio dos colegas de trabalho e a satisfação com as condições de trabalho

Hipótese 3b: existem relações positivas entre o apoio do supervisor, a ajuda e apoio dos colegas de trabalho e o desempenho no trabalho

## **As diferenças entre trabalhadores permanentes e precários**

A precariedade apesar de ser considerada uma situação “atípica” aumentou ao longo dos últimos anos. Dados do Instituto Nacional de Estatística de 2016 mostravam que em Portugal, no grupo da população empregada por conta de outrem entre os 20 e os 64 anos, a percentagem de trabalhadores efetivos ou permanentes era de 78%, a de contratados a termo era de 18%, e existiam ainda 4% de trabalhadores em “outras situações”.

A utilização de trabalhadores precários é habitualmente justificada pelas organizações por razões de competitividade: menores custos, flexibilidade, ou ainda evitar encargos legais (Von Hippel, Mangum, Greenberger, Heneman, & Skoglund., 1997; De Witte, Naswall, 2003).

A situação de precariedade ao significar um menor compromisso da organização para com o trabalhador pode levar a que estes estejam sujeitos a condições de trabalho e de suporte diferentes. Alguns autores apontam a menor autonomia, o menor controlo (Cuyper & De Witte, 2006), piores condições de trabalho, a ausência de benefícios, a baixa segurança de emprego, o menor acesso à formação e o não acesso a carreiras (Silla, Gracia & Peiró, 2005; Segal and Sullivan, 1997).

Da parte do trabalhador a perceção da situação de precariedade pode influenciar negativamente as atitudes e comportamentos face à organização e ao trabalho, uma explicação para esta hipótese é que o menor investimento por parte das organizações pode originar sentimentos de iniquidade (Van Dyne & Ang, 1998). O trabalho de Chambel & Castanheira (2006, 2016) mostra que os trabalhadores temporários consideram receber menores incentivos por parte das empresas (oportunidades de promoção, desenvolvimento de carreira, emprego a longo prazo).

No entanto, os resultados das várias pesquisas são contraditórios; algumas pesquisas dão conta de atitudes e comportamentos mais desfavoráveis (exp. menores comportamentos de cidadania organizacional), embora se tenha verificado uma interação com as atitudes positivas face à organização, caso em os precários emprendiam comportamentos de cidadania organizacional, Van Dyne & Ang 1998); outras pesquisas não encontraram diferenças entre permanentes e precários em termos de cooperação ou comprometimento afectivo (Pearce, 1993), e ainda casos de atitudes mais favoráveis por

parte dos precários no caso da satisfação (Gallup, Saunders, Nelson & Cerveney, 1997) e comprometimento organizacional (McDonald & Makin, 2000). O emprego precário foi também associado à insatisfação no trabalho (Benavides, Benaches, Dieu-Roux & Roman, 2000).

Embora tendo em conta os resultados mistos da literatura optámos por enunciar as seguintes hipóteses:

Hipótese 4a: as perceções das condições de trabalho serão menores para os trabalhadores precários

Hipótese 4b: as perceções de suporte organizacional serão menores para os trabalhadores precários

Hipótese 4c: a satisfação com as condições de trabalho será menor nos trabalhadores precários  
 Hipótese 4d: o desempenho será menor nos trabalhadores precários

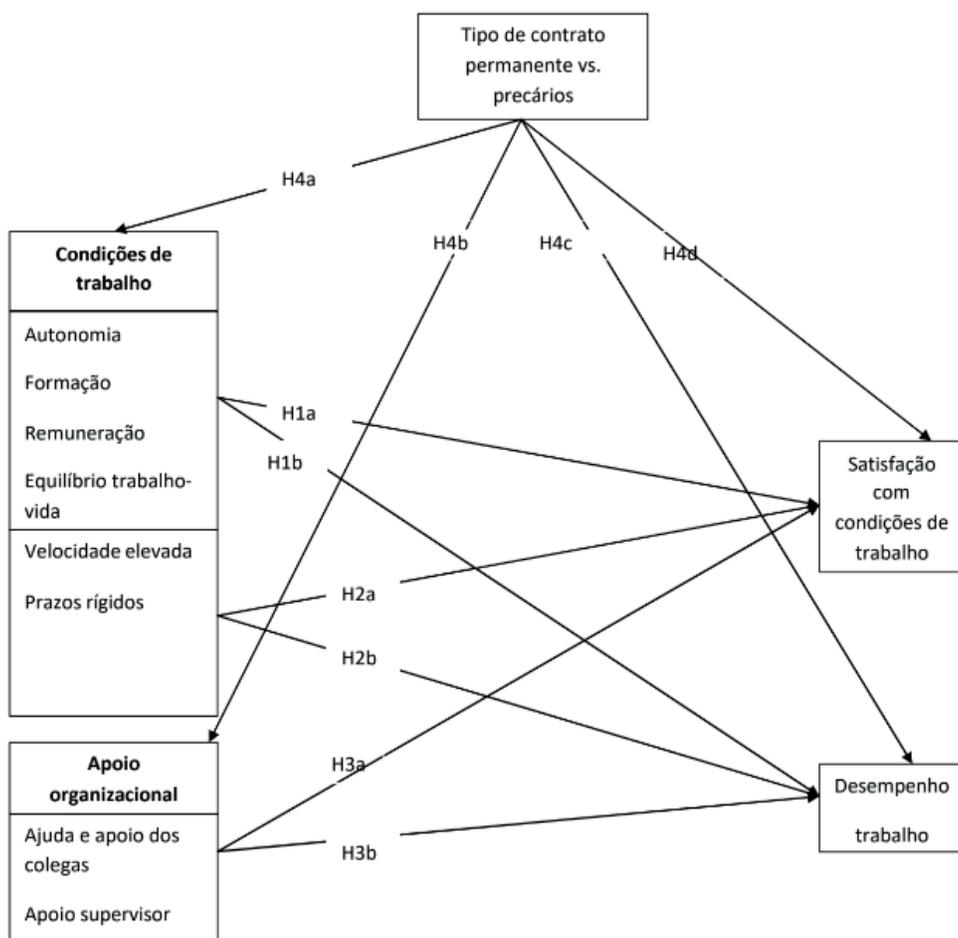


Figura 1 - Modelo de pesquisa

## METODOLOGIA

### Amostra geral

Utilizaram-se os dados do questionário do European Working Conditions Survey (ECWS) 2015, referentes a Portugal, com uma amostra de 1035 indivíduos. A média etária é de 48,07 anos, desta amostra 43% são do sexo masculino, a maioria trabalha no sector privado (76%), com contrato permanente (72%), 31% trabalha em organizações com dimensão entre 10-49 trabalhadores; o nível mais comum de educação é o ensino secundário completo (36%) e a licenciatura (36%). As categorias de antiguidade mais representativas são as que estão entre 1 a 10 anos (41%), a grande maioria não desempenha funções de supervisão (87%).

### Amostra dos trabalhadores precários

Foram considerados trabalhadores precários os que declararam não ter vínculo efetivo com a organização onde trabalham, sendo o seu número total de 204 inquiridos. A idade média é de 40,96 anos; 39% são do sexo masculino, a maioria (75%) trabalha no sector privado, em organizações com dimensão entre 10-49 trabalhadores (31%); os níveis de educação maioritários são o ensino primário (29%) e o ensino secundário completo (28%); 75% tem uma antiguidade de menos de 1 ano e até 5 anos e 98% não desempenha funções de supervisão.

### Medidas

Os participantes auto-classificaram as condições de trabalho (autonomia, formação, remuneração, equilíbrio trabalho-vida pessoal, velocidade de trabalho elevada, prazos rígidos), suporte organizacional (ajuda e apoio dos colegas de trabalho e apoio do supervisor), satisfação com condições de trabalho e desempenho em múltiplas escalas (dicotómicas “Sim / não”, de 1-5 ou 1-7). Quando considerámos adequado, as questões foram recodificadas, de modo que, para o valor mais alto da escala corresponda uma maior concordância com as perguntas/afirmações.

Condições de trabalho. Para avaliar as condições de trabalho dos entrevistados, usámos os seguintes indicadores:

Autonomia. Foi construído um índice aditivo que varia de 0 a 3, baseado em três perguntas: “tem a capacidade de escolher ou modificar a ordem das suas tarefas”, “tem a capacidade de escolher ou modificar os seus métodos de trabalho”, “pode escolher ou alterar a cadência ou velocidade do seu trabalho”(cada pergunta codificada para 0 “ não ”, 1 “ sim ”).

Formação. Foi utilizada uma pergunta (...Formação paga ou fornecida pelo seu empregador nos últimos 12 meses), que foi recodificada em duas categorias “até 9 dias” e “10 dias ou mais”.

Remuneração. Foi utilizada uma pergunta (...Considerando todos os meus esforços e os resultados alcançados no meu trabalho, acho que tenho uma remuneração adequada) com uma escala do tipo Likert de 1 (“concordo totalmente”) a 5 (“Discordo totalmente”).

Equilíbrio trabalho-vida pessoal. Usámos uma escala baseada em 5 itens; exemplo: “...pensou que o trabalho o/a impedia de dedicar à família o tempo que gostaria”, com uma escala de 1 (“sempre”) a 5 (“nunca”). A avaliação da unidimensionalidade desta medida foi feita por meio de análise factorial exploratória (AFE), através da análise de componentes principais, que mostrou a existência de correlação de itens (teste de Bartlett com significância de 0,000 e KMO de 0,785), a percentagem total explicada pelo factor único foi 53,3%. Esta medida apresentou bons níveis de confiabilidade interna, com um alfa de Cronbach de 0,77. A média desses itens foi utilizada como medida da variável equilíbrio trabalho-vida pessoal.

Velocidade de trabalho elevada. Foi utilizada uma pergunta (...Velocidade de trabalho elevada) com uma escala do tipo Likert de 1 (“sempre”) a 7 (“nunca”).

Prazos rígidos. Foi utilizada uma pergunta (...Trabalhar em função de prazos rígidos) com uma escala do tipo Likert de 1 (“sempre”) a 7 (“nunca”).

Suporte organizacional. Usámos duas medidas, um item referente à ajuda e apoio dos colegas de trabalho (...Os/As seus/suas colegas ajudam-no/a e apoiam-no/a) com uma escala de tipo Likert de 1 (“sempre”) a 5 (“nunca”); para o apoio do supervisor, usamos uma escala baseada em 5 itens, exemplo: “...Dá-lhe feedback útil sobre o seu trabalho”, com uma escala tipo Likert de 1 (“concordo totalmente”) a 5 (“discordo fortemente”). A avaliação da unidimensionalidade desta medida foi feita através de AFE, utilizando-se a análise de componentes principais, que mostrou a existência de correlação de itens (teste de Bartlett com significância de 0,000 e KMO de 0,873), a percentagem total explicada pelo fator único foi 58,1%. Esta medida apresentou bons níveis de confiabilidade interna, com um alfa de Cronbach de 0,85. A média desses itens foi usada como medida do apoio do supervisor.

Satisfação com as condições de trabalho. Esta variável dependente foi medida com uma pergunta (De um modo geral, está muito satisfeito(a), satisfeito(a), pouco satisfeito(a) ou nada satisfeito(a) com as condições de trabalho do seu principal trabalho remunerado), com uma escala do tipo Likert, variando de 1 (“muito satisfeito”) a 4 (“nada satisfeito”).

Desempenho no trabalho. Esta variável dependente foi medida com uma questão (... Na minha opinião, faço um bom trabalho), foi utilizada uma escala do tipo Likert, variando de 1 (“sempre”) a 5 (“nunca”).

Medidas de controlo. Estudos anteriores encontraram relações entre variáveis demográficas e satisfação no trabalho e desempenho; diferenças de género (exp. mulheres mais satisfeitas com os empregos do que os homens, Clark e Oswald, 1996; uma relação negativa com o desempenho, Becker, Billings, Eveleth, & Gilbert 1996); relação com a idade (não linear em Sloane e Ward, 2001; positiva, embora pequena, para jovens trabalhadores, McEvoy & Cascio, 1989), uma relação com o nível de escolaridade (exp.

níveis mais elevados de educação foram associados a níveis mais baixos de satisfação no trabalho, Clark e Oswald, 1996); a antiguidade (exp. um efeito positivo da antiguidade no desempenho, Eisenberger, Rhoades & Cameron, 1999; Borjas, 1979); ter função de supervisão, relações com o sector e tamanho da empresa (Millán et al. 2013), e o tipo de contrato de trabalho. Incluímos idade, sexo, antiguidade (número de anos na empresa/organização), grau académico, tipo de organização, dimensão, natureza do contrato (permanente *versus* precário) e ter função de gestão, todas essas variáveis (com exceção da idade) foram codificadas como variáveis *dummy*.

A análise efetuada foi condicionada pelo uso de dados secundários, que implicou em vários casos o uso de medidas com um único item; no caso específico da satisfação no trabalho, essa questão foi tratada numa revisão de literatura conduzida por Bozeman & Gaughan (2011) que sugere existirem evidências que o uso de uma medida de item único pode mesmo assim permitir a confiabilidade e validade dos resultados.

Dado que todas as variáveis foram provêm da mesma fonte, os dados são vulneráveis à variância do método comum. Para avaliar essa possibilidade, usámos o teste do fator único de Harman (1967), no qual surgiram 15 fatores com valores próprios superiores a 1, o primeiro explicando apenas 29% de variância total. Portanto, embora a variância do método comum não possa ser completamente afastada, ela não deverá afetar a validade dos resultados.

As estatísticas descritivas e correlações entre as variáveis do estudo, para o teste das hipóteses são apresentadas na Tabela 1.

## RESULTADOS

Entre as hipóteses referentes à satisfação com as condições de trabalho (SCT) verificámos que a H1a foi parcialmente confirmada, apenas o equilíbrio trabalho-vida pessoal, ( $r=0,064$ ,  $p<0,05$ ) e a remuneração ( $r=0,442$ ,  $p<0,01$ ) mostraram uma associação positiva com SCT; a H2a não foi confirmada, as relações entre ritmo de trabalho elevado e prazos curtos com SCT revelaram-se não significativas; foi confirmada a H3a, com o apoio do supervisor ( $r= 0,358$ ,  $p<0,01$ ) e ajuda e apoio dos colegas ( $r=0,181$ ,  $p<0,01$ ) a revelarem associações positivas com SCT. Entre as variáveis de controlo destacamos as que mostraram maior associação, nomeadamente ser trabalhador permanente ( $r=0,237$ ,  $p<0,01$ ), ter um nível de instrução correspondente ao ensino básico ( $r=-0,132$ ,  $p<0,01$ ), e não ter cargo de gestão ( $r=-0,103$ ,  $p<0,01$ ).

Para o desempenho individual os resultados confirmaram parcialmente a H1b, só a formação não apresentou associações estatisticamente significativas com o desempenho, a remuneração ( $r=0,075$ ,  $p<0,05$ ), a autonomia ( $r=0,099$ ,  $p<0,01$ ) e o equilíbrio trabalho-vida pessoal ( $r=0,078$ ,  $p<0,05$ ), mostraram associações positivas com o desempenho; a H2b não foi confirmada, as relações entre a velocidade elevada e os prazos rígidos

com o desempenho revelaram-se não significativas; foi confirmada a H3b, o apoio do supervisor ( $r= 0,125$ ,  $p<0,01$ ) e a ajuda e apoio dos colegas ( $r=0,231$ ,  $p<0,01$ ) mostraram associações positivas com o desempenho. A variável de controlo com maior associação com o desempenho, embora negativa, é a idade ( $r=-0,100$ ,  $p<0,01$ ) e o nível de instrução correspondente ao bacharelato/ licenciatura ( $r=0.086$ ,  $p<0,01$ ).

A influência das condições de trabalho e apoio organizacional na satisfação e desempenho individual. As diferenças entre trabalhadores permanentes e precários

*Correlações, médias, desvios-padrão e alphas de Cronbach*

| Variáveis   | 1       | 2       | 3       | 4       | 5       | 6     | 7      | 8      | 9       | 10      | 11      | 12      | 13     | 14     | 15      |
|---|---------|---------|---------|---------|---------|-------|--------|--------|---------|---------|---------|---------|--------|--------|---------|
| 1. Idade  | -       |         |         |         |         |       |        |        |         |         |         |         |        |        |         |
| 2. Sexo   | ,020    | -       |         |         |         |       |        |        |         |         |         |         |        |        |         |
| 3. Contrato permanente                            | ,166**  | 0,036   | -       |         |         |       |        |        |         |         |         |         |        |        |         |
| 4. Sector privado                                 | ,007    | ,117**  | -,058   | -       |         |       |        |        |         |         |         |         |        |        |         |
| 5. Sector público                                 | -,064'  | -,088** | ,127**  | -,809** | -       |       |        |        |         |         |         |         |        |        |         |
| 6. Organização mista (pub/priv)                   | -,036   | -0,052  | -,032   | -,249** | -,064'  | -     |        |        |         |         |         |         |        |        |         |
| 7. Sem fins lucrativos/ONG                        | ,012    | -0,019  | -,001   | -,166** | -0,043  | -,013 | -      |        |         |         |         |         |        |        |         |
| 8. Outro  | ,127**  | -0,041  | -,191** | -,365** | -,094** | -,029 | -,019  | -      |         |         |         |         |        |        |         |
| 9. NI-Nenhum / Pré-primária / Primária incompleta | ,258**  | -,079'  | -,090'  | 0,012   | -,075'  | -,027 | -,018  | ,145** | -       |         |         |         |        |        |         |
| 10. NI-Ensino Básico 1º e 2º ciclos               | ,416**  | 0,028   | -,091'  | ,124**  | -,166** | -,020 | -,041  | ,083** | -,135** | -       |         |         |        |        |         |
| 11. NI-3º ciclo                                   | -,073'  | ,081**  | ,022    | 0,051   | -0,054  | -,019 | ,082** | -,032  | -,100** | -,346** | -       |         |        |        |         |
| 12. NI-Ensino Secundário                          | -,295** | -0,028  | ,001    | -0,013  | 0,043   | ,022  | -,028  | -,057  | -,109** | -,376** | -,279** | -       |        |        |         |
| 13. NI-Ensino Pós-secundário                      | -,045   | -0,028  | -,031   | 0,018   | -0,030  | ,029  | -,014  | ,005   | -0,029  | -,098** | -,073'  | -,079'  | -      |        |         |
| 14. NI-Bacharelato / Licenciatura                 | -,150** | -0,032  | ,125**  | -,166** | ,213**  | ,042  | -,009  | -,071' | -,081** | -,280** | -,208** | -,226** | -,059  | -      |         |
| 15. NI-Mestrado                                   | -,156** | -0,035  | -,001   | -,077'  | ,106**  | -,026 | ,042   | -,038  | -0,036  | -,124** | -,092** | -,100** | -,026  | -,075' | -       |
| 16. NI-Doutoramento                               | -,022   | 0,025   | -,010   | -0,051  | 0,052   | -,015 | -,010  | ,026   | -0,021  | -,071'  | -0,053  | -,057   | -,015  | -,043  | -,019   |
| 17. Antiguidade =<1                               | -,282** | -0,046  | -,483** | 0,060   | -0,050  | ,026  | -,031  | -,042  | -0,045  | -,072'  | 0,019   | ,080'   | ,044   | -,005  | -,007   |
| 18. Antiguidade =1-5                              | -,243** | -0,014  | -,231** | ,089**  | -,130** | ,048  | ,005   | ,027   | -0,047  | -,018   | -0,048  | ,064'   | -,030  | ,007   | ,063    |
| 19- Antiguidade =6-10                             | -,052   | -0,019  | ,114**  | 0,003   | -0,026  | ,029  | ,045   | ,004   | 0,013   | -,114** | 0,035   | -,034   | ,039   | ,067'  | ,072'   |
| 20. Antiguidade =11-15                            | -,029   | 0,057   | ,214**  | -0,056  | ,092**  | -,033 | -,036  | -,019  | -0,056  | -,068'  | 0,058   | ,051    | -,016  | -,006  | ,011    |
| 21. Antiguidade =16-20                            | ,039    | 0,005   | ,167**  | -0,034  | 0,040   | -,025 | ,079'  | -,025  | -0,029  | -,018   | ,066'   | ,020    | -0,029 | -,023  | -,047   |
| 22. Antiguidade =>20                              | ,474**  | 0,015   | ,217**  | -0,063  | ,085**  | -,047 | -,053  | ,032   | ,130**  | ,237**  | -,091** | -,142** | -,003  | -,042  | -,095** |
| 23. Não tem cargo de gestão                       | -,023   | -,131** | -,136** | -,094** | ,069'   | ,031  | ,003   | ,047   | 0,059   | ,061    | 0,016   | -,022   | ,033   | -,080' | -,049   |
| 24. Gere até 5 pessoas                            | ,025    | ,074'   | ,085'   | ,086**  | -,076'  | -,012 | ,015   | -,038  | -0,036  | -,039   | 0,016   | ,004    | -,014  | ,002   | ,055    |

|  |        |        |        |        |        |        |       |        |        |        |        |        |       |        |        |
|--|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|--------|--------|
| 25. Gere mais de 5 pessoas               | ,006   | ,108"  | ,102"  | 0,039  | -0,014 | -,033  | -,022 | -,026  | -0,046 | -,046  | -0,042 | ,027   | -,033 | ,117"  | ,008   |
| 26. Dimensão =2-4                        | ,179"  | -0,015 | -,035  | 0,076  | -0,106 | ,051   | ,174" | -,048  | 0,087  | ,277"  | -0,127 | -,103  | -,060 | -,041  | -,065  |
| 27. Dimensão =5-9                        | -,118  | -0,100 | -,032  | 0,124  | -0,113 | -,062  | -,031 | ,022   | 0,046  | -,059  | 0,000  | ,014   | -,007 | ,037   | -,018  |
| 28. Dimensão =10-49                      | -,164' | 0,068  | ,072   | -0,004 | 0,017  | ,061   | -,041 | -,083  | -0,111 | -,082  | 0,051  | ,129'  | ,075  | -,023  | -,056  |
| 29. Dimensão =50-99                      | -,002  | 0,063  | ,119   | -0,033 | 0,062  | -,043  | -,021 | -,043  | 0,027  | -,064  | 0,052  | -,031  | ,038  | ,000   | ,112   |
| 30. Dimensão =100-249                    | ,015   | 0,008  | -,017  | -,223" | ,230"  | ,062   | -,022 | -,045  | -0,059 | -,109  | -0,036 | -,015  | -,055 | ,151'  | ,103   |
| 31. Dimensão =250-500                    | -,084  | -0,006 | -,075  | -0,073 | 0,095  | -,029  | -,014 | -,029  | -0,038 | -,130' | 0,123  | ,098   | -,035 | -,067  | -,038  |
| 32. Dimensão =+500                       | -,014  | 0,123  | ,055   | 0,047  | -0,028 | -,033  | -,016 | -,033  | -0,043 | -,026  | 0,038  | ,015   | -,040 | -,002  | ,062   |
| 33. Formação=1 a 9 dias                  | ,013   | -0,100 | -,088  | 0,060  | -0,032 | -,128  | ,068  | .      | 0,039  | ,049   | -0,002 | ,016   | ,089  | -,084  | -,017  |
| 34. Formação =10 dias ou mais            | -0,13  | -0,100 | ,088   | -0,060 | 0,032  | ,128   | 0,68  | .      | -0,039 | -,049  | 0,002  | -,016  | -,089 | ,084   | 0,17   |
| 35. Velocidade de trabalho elevada       | -,243" | 0,055  | ,015   | 0,054  | -0,015 | -,007  | -,028 | -,070" | -,088" | -,103" | 0,020  | ,159"  | -,040 | -,061' | ,084"  |
| 36. Trabalho com prazos rígidos          | -,207" | ,130"  | ,037   | 0,050  | 0,005  | ,018   | -,046 | -,106" | -,101" | -,111" | -0,003 | ,056   | ,002  | ,070'  | ,114"  |
| 37. Apoio supervisor                     | -,064  | -0,016 | ,152"  | -0,020 | 0,034  | -,011  | ,024  | -,065  | -,077' | -,013  | -,078' | -,014  | ,023  | ,105"  | ,062   |
| 38. Ajuda e apoio dos colegas            | -,133" | 0,047  | ,124"  | -0,015 | 0,029  | ,063   | ,053  | -,193" | -0,054 | -,048  | 0,040  | ,031   | -,036 | ,001   | ,036   |
| 39. Remuneração                          | -,073' | 0,004  | ,140"  | -0,002 | -0,034 | ,039   | ,041  | ,034   | -0,035 | -,149" | 0,016  | ,074'  | ,001  | ,027   | ,068'  |
| 40. Autonomia                            | ,264"  | -0,025 | ,030   | 0,000  | -0,020 | -,086" | ,031  | ,084"  | 0,049  | ,117"  | -,111" | -,159" | -,007 | ,077'  | ,086"  |
| 41. Equilíbrio trabalho-vida             | ,049   | 0,052  | -,099" | 0,002  | -0,027 | ,028   | ,011  | ,023   | 0,012  | ,124"  | 0,010  | -,067' | ,033  | -,078' | -,086" |
| 42. Satisfação com condições de trabalho | -,073' | 0,042  | ,237"  | -0,050 | ,069'  | ,031   | -,002 | -,046  | -,073' | -,132" | ,068'  | ,018   | ,008  | ,068'  | ,050   |
| 43. Desempenho                           | -,100" | 0,025  | ,078'  | -,080' | ,072'  | ,008   | ,020  | ,022   | -,098" | -,035  | 0,004  | -,023  | ,027  | ,086"  | ,025   |
| Média                                    | 48,073 | ,429   | ,717   | ,758   | ,173   | ,019   | ,009  | ,041   | ,038   | ,318   | ,204   | ,233   | ,020  | ,144   | ,032   |
| Desvio padrão                            | 13,735 | ,495   | ,451   | ,429   | ,379   | ,138   | ,093  | ,198   | ,191   | ,466   | ,403   | ,423   | ,141  | ,352   | ,176   |
| Escala                                   | -      | 0-1    | 0-1    | 0-1    | 0-1    | 0-1    | 0-1   | 0-1    | 0-1    | 0-1    | 0-1    | 0-1    | 0-1   | 0-1    | 0-1    |
| α  | -      | -      | -      | -      | -      | -      | -     | -      | -      | -      | -      | -      | -     | -      | -      |

| Continuação                        |                    |                     |                      |                     |                     |                     |                    |                     |                     |                    |                     |                     |                     |       |       |
|------------------------------------|--------------------|---------------------|----------------------|---------------------|---------------------|---------------------|--------------------|---------------------|---------------------|--------------------|---------------------|---------------------|---------------------|-------|-------|
| Variáveis                          | 16                 | 17                  | 18                   | 19                  | 20                  | 21                  | 22                 | 23                  | 24                  | 25                 | 26                  | 27                  | 28                  | 29    | 30    |
| 16. NI-Doutoramento                | -                  |                     |                      |                     |                     |                     |                    |                     |                     |                    |                     |                     |                     |       |       |
| 17. Antiguidade =<1                | -,036              | -                   |                      |                     |                     |                     |                    |                     |                     |                    |                     |                     |                     |       |       |
| 18. Antiguidade =1-5               | -,011              | -,182 <sup>**</sup> | -                    |                     |                     |                     |                    |                     |                     |                    |                     |                     |                     |       |       |
| 19- Antiguidade =6-10              | ,075 <sup>*</sup>  | -,160 <sup>**</sup> | -,258 <sup>***</sup> | -                   |                     |                     |                    |                     |                     |                    |                     |                     |                     |       |       |
| 20. Antiguidade =11-15             | -,013              | -,131 <sup>**</sup> | -,210 <sup>**</sup>  | -,185 <sup>**</sup> | -                   |                     |                    |                     |                     |                    |                     |                     |                     |       |       |
| 21. Antiguidade =16-20             | -,006              | -,117 <sup>**</sup> | -,188 <sup>**</sup>  | -,166 <sup>**</sup> | -,135 <sup>**</sup> | -                   |                    |                     |                     |                    |                     |                     |                     |       |       |
| 22. Antiguidade=>20                | -,017              | -,193 <sup>**</sup> | -,311 <sup>**</sup>  | -,274 <sup>**</sup> | -,223 <sup>**</sup> | -,200 <sup>**</sup> | -                  |                     |                     |                    |                     |                     |                     |       |       |
| 23. Não tem cargo de gestão        | -,047              | ,086 <sup>**</sup>  | ,115 <sup>**</sup>   | -,029               | -,020               | -,070 <sup>*</sup>  | -,080 <sup>*</sup> | -                   |                     |                    |                     |                     |                     |       |       |
| 24. Gere até 5 pessoas             | ,080 <sup>*</sup>  | -,083 <sup>*</sup>  | -,078 <sup>*</sup>   | ,068 <sup>*</sup>   | -,005               | ,028                | ,056               | -,744 <sup>**</sup> | -                   |                    |                     |                     |                     |       |       |
| 25. Gere mais de 5 pessoas         | -,024              | -,031               | -,080 <sup>*</sup>   | -,037               | ,036                | ,072 <sup>*</sup>   | ,053               | -,618 <sup>**</sup> | -,065 <sup>*</sup>  | -                  |                     |                     |                     |       |       |
| 26. Dimensão =2-4                  | -,054              | -,037               | -,008                | ,088                | -,037               | -,115               | ,056               | -,0117              | ,242 <sup>**</sup>  | -,0030             | -                   |                     |                     |       |       |
| 27. Dimensão =5-9                  | ,006               | ,126                | -,010                | ,016                | -,054               | ,003                | -,056              | 0,123               | -,0099              | -,0077             | -,177 <sup>**</sup> | -                   |                     |       |       |
| 28. Dimensão =10-49                | -,093              | -,060               | ,114                 | -,072               | ,064                | ,129 <sup>*</sup>   | -,137 <sup>*</sup> | 0,034               | -,0041              | -,0011             | -,237 <sup>**</sup> | -,303 <sup>**</sup> | -                   |       |       |
| 29. Dimensão =50-99                | -,048              | -,017               | -,097                | -,051               | ,031                | ,047                | ,103               | -,0038              | 0,003               | 0,043              | -,121               | -,155 <sup>*</sup>  | -,208 <sup>**</sup> | -     |       |
| 30. Dimensão =100-249              | ,046               | ,020                | -,047                | -,063               | -,025               | -,108               | ,178 <sup>**</sup> | -,0066              | 0,065               | 0,033              | -,127 <sup>*</sup>  | -,162 <sup>*</sup>  | -,218 <sup>**</sup> | -,112 | -     |
| 31. Dimensão =250-500              | ,107               | ,068                | -,125                | ,005                | ,138 <sup>*</sup>   | ,082                | -,075              | -,0031              | -,0046              | 0,068              | -,082               | -,104               | -,140 <sup>*</sup>  | -,072 | -,075 |
| 32. Dimensão =+500                 | -,036              | -,026               | -,067                | ,060                | ,034                | -,016               | ,018               | -,0111              | -,0052              | ,167 <sup>**</sup> | -,093               | -,118               | -,159 <sup>*</sup>  | -,081 | -,085 |
| 33. Formação=1 a 9 dias            | ,039               | ,064                | ,027                 | ,012                | -,050               | -,012               | -,028              | 0,043               | 0,010               | -,0061             | -,011               | ,036                | -,228 <sup>*</sup>  | ,210  | ,047  |
| 34. Formação =10 dias ou mais      | -,039              | -,064               | -,027                | -,012               | ,050                | ,012                | ,028               | -,0043              | -,0010              | 0,061              | ,011                | -,036               | ,228 <sup>*</sup>   | -,210 | -,047 |
| 35. Velocidade de trabalho elevada | ,011               | ,061                | ,068 <sup>*</sup>    | -,066 <sup>*</sup>  | ,019                | -,005               | -,059              | -,0018              | 0,005               | 0,021              | -,143 <sup>*</sup>  | ,044                | -,010               | ,016  | ,110  |
| 36. Trabalho com prazos rígidos    | ,036               | ,015                | ,031                 | -,024               | ,017                | -,016               | -,021              | -,0056              | 0,013               | ,068 <sup>*</sup>  | -,133 <sup>*</sup>  | -,015               | ,027                | ,062  | ,097  |
| 37. Apoio supervisor               | -,028              | -,032               | -,036                | -,030               | ,056                | ,048                | ,007               | -,089 <sup>*</sup>  | ,076 <sup>*</sup>   | 0,050              | ,046                | -,003               | ,174 <sup>*</sup>   | -,052 | -,075 |
| 38. Ajuda e apoio dos colegas      | -,049              | ,021                | -,045                | ,016                | ,048                | ,051                | -,068              | -,086 <sup>*</sup>  | ,090 <sup>*</sup>   | 0,022              | ,094                | ,061                | ,140 <sup>*</sup>   | -,042 | -,093 |
| 39. Remuneração                    | ,097 <sup>**</sup> | -,068 <sup>*</sup>  | -,010                | ,074 <sup>*</sup>   | ,028                | ,031                | -,054              | -,155 <sup>**</sup> | ,124 <sup>**</sup>  | ,087 <sup>**</sup> | -,023               | -,016               | ,046                | ,011  | -,023 |
| 40. Autonomia                      | ,067 <sup>*</sup>  | -,145 <sup>**</sup> | -,008                | -,003               | -,008               | ,025                | ,100 <sup>**</sup> | -,159 <sup>**</sup> | ,127 <sup>**</sup>  | ,088 <sup>**</sup> | ,146 <sup>*</sup>   | -,051               | -,179 <sup>**</sup> | -,059 | ,095  |
| 41. Equilíbrio trabalho-vida       | ,021               | ,059                | ,015                 | ,015                | ,023                | -,031               | -,066 <sup>*</sup> | ,136 <sup>**</sup>  | -,118 <sup>**</sup> | -,065 <sup>*</sup> | -,053               | -,074               | ,155 <sup>*</sup>   | ,053  | -,097 |

|  |      |         |       |       |        |       |       |         |       |        |       |       |        |       |       |
|--|------|---------|-------|-------|--------|-------|-------|---------|-------|--------|-------|-------|--------|-------|-------|
| 42. Satisfação com condições de trabalho | ,060 | -,103** | -,033 | ,018  | 0,86** | ,075* | -,033 | -,103** | 0,055 | ,090** | -,051 | -,032 | ,177** | -,010 | -,053 |
| 43. Desempenho                           | ,043 | -,016   | ,029  | -,006 | ,023   | -,005 | -,025 | -0,036  | 0,036 | 0,011  | -,099 | -,070 | ,086   | ,105  | -,011 |
| Média                                    | ,011 | ,102    | ,226  | ,185  | ,131   | ,108  | ,248  | ,877    | ,072  | ,051   | ,121  | ,184  | ,289   | ,096  | ,105  |
| Desvio padrão                            | ,103 | ,302    | ,419  | ,388  | ,337   | ,311  | ,432  | ,329    | ,259  | ,220   | ,327  | ,388  | ,454   | ,296  | ,307  |
| Escala                                   | 0-1  | 0-1     | 0-1   | 0-1   | 0-1    | 0-1   | 0-1   | 0-1     | 0-1   | 0-1    | 0-1   | 0-1   | 0-1    | 0-1   | 0-1   |
| $\alpha$                                 | -    | -       | -     | -     | -      | -     | -     | -       | -     | -      | -     | -     | -      | -     | -     |

Continuação

| Variáveis                                | 31    | 32    | 33       | 34    | 35     | 36     | 37    | 38    | 39    | 40    | 41    | 42    | 43    |
|--|-------|-------|----------|-------|--------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 31. Dimensão =250-500                    | -     |       |          |       |        |        |       |       |       |       |       |       |       |
| 32. Dimensão =+500                       | -,055 | -     |          |       |        |        |       |       |       |       |       |       |       |
| 33. Formação=1 a 9 dias                  | ,143  | -,088 | -        |       |        |        |       |       |       |       |       |       |       |
| 34. Formação =10 dias ou mais            | -,143 | 0,88  | -1,000** | -     |        |        |       |       |       |       |       |       |       |
| 35. Velocidade de trabalho elevada       | ,070  | ,073  | ,009     | -,009 | -      |        |       |       |       |       |       |       |       |
| 36. Trabalho com prazos rígidos          | ,052  | ,097  | -,119    | ,119  | ,649"  | -      |       |       |       |       |       |       |       |
| 37. Apoio supervisor                     | -,101 | -,050 | -,153'   | ,153' | -,072  | 0,052  | -     |       |       |       |       |       |       |
| 38. Ajuda e apoio dos colegas            | -,106 | ,013  | -,115    | ,115  | -,035  | 0,009  | ,282" | -     |       |       |       |       |       |
| 39. Remuneração                          | -,040 | ,107  | ,086     | -,086 | -,027  | -0,015 | ,345" | ,180" | -     |       |       |       |       |
| 40. Autonomia                            | -,105 | ,011  | -,286"   | ,286" | -,201" | -,090" | ,166" | -,047 | -,064 | -     |       |       |       |
| 41. Equilíbrio trabalho-vida             | ,052  | ,077  | ,135     | -,135 | -,214" | -,215" | ,196" | ,105" | ,034  | -,009 | -     |       |       |
| 42. Satisfação com condições de trabalho | ,084  | ,046  | -,062    | ,062  | -,001  | 0,042  | ,358" | ,181" | ,442" | -,019 | ,064' | -     |       |
| 43. Desempenho                           | -,070 | ,087  | ,032     | -,032 | -,039  | -0,004 | ,125" | ,231" | ,075' | ,099" | ,078' | ,158" | -     |
| Média                                    | ,046  | ,059  | ,783     | ,217  | 3,043  | 3,057  | 4,109 | 4,136 | 3,090 | 1,920 | 4,014 | 3,014 | 4,503 |
| Desvio padrão                            | ,210  | ,235  | ,413     | ,413  | 2,076  | 2,182  | ,773  | 1,084 | 1,256 | 1,261 | ,739  | ,614  | ,761  |
| Escala                                   | 0-1   | 0-1   | 0-1      | 0-1   | 1-5    | 1-5    | 1-5   | 1-5   | 1-5   | 0-3   | 1-5   | 1-4   | 1-5   |
| $\alpha$                                 | -     | -     | -        | -     | -      | -      | ,890  | -     | -     | -     | ,780  | -     | -     |

\*\*p<0,01; \*p<0,05; c.Não é possível calcular porque pelo menos uma das variáveis é constante. N=1035

Tabela 1

Para identificar diferenças estatisticamente significativas entre as médias dos dois grupos (permanentes vs. precários) foi utilizado o teste *t*-student, cujos resultados são apresentados na tabela 2. Para as diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, foi calculado como medida da dimensão do efeito o *d* de Cohen, tal como sugerido por Marôco (2010).

|  | Tipo de contrato |                   | t        | gl      |
|--|------------------|-------------------|----------|---------|
|  | Permanente       | Precário          |          |         |
| 1. Formação =1 a 9 dias                  | ,770<br>(0,422)  | ,867<br>(0,346)   | -1,338   | 48,299  |
| 2. Formação =10 dias ou mais             | ,230<br>(0,422)  | ,133<br>(0,346)   | 1,338    | 48,299  |
| 3. Velocidade de trabalho elevada        | 3,326<br>(2,034) | 3,257<br>(2,220)  | ,379     | 340,506 |
| 4. Trabalho com prazos rígidos           | 3,372<br>(2,147) | 3,193<br>(2,276)  | ,988     | 716     |
| 5. Apoio supervisor                      | 4,176<br>(0,724) | 3,909<br>(0,855)  | 3,703*** | 267,751 |
| 6. Ajuda e apoio dos colegas             | 4,2908<br>,87950 | 4,0182<br>1,11789 | 2,86*    | 234,345 |
| 7. Remuneração                           | 3,221<br>(1,246) | 2,823<br>(1,278)  | 3,749*** | 701     |
| 8. Autonomia                             | 1,613<br>(1,27)  | 1,529<br>(1,273)  | ,796     | 719     |
| 9. Equilíbrio trabalho-vida              | 3,987<br>(0,692) | 4,142<br>(0,746)  | -2,650** | 716     |
| 10. Satisfação com condições de trabalho | 3,143<br>(0,528) | 2,831<br>(0,686)  | 5,820*** | 296,552 |
| 11. Desempenho                           | 4,605<br>(0,671) | 4,488<br>(0,694)  | 2,061*   | 355,348 |

\*\*p=<0,001; \*p=<0,01; \* p=<0,05

Os desvios padrão são apresentados entre parentesis

Tabela 2 - Teste t de médias entre trabalhadores permanentes e precários

A hipótese 4a foi parcialmente suportada, os trabalhadores precários têm menor remuneração ( $t(701)=3,749$ ;  $p=0,000$ ;  $d=0,32$ , efeito médio), mas por sua vez são os trabalhadores permanentes que têm uma percepção de equilíbrio trabalho-vida pessoal menor que os precários ( $t(716)=-2,650$ ;  $p=0,010$ ;  $d=-0,22$ , efeito pequeno); as hipóteses 4b, c e d foram suportadas, os trabalhadores precários têm menor: apoio do supervisor ( $t(267,7)=3,70$ ;  $p=0,000$ ;  $d=0,34$ , efeito médio), ajuda e apoio dos colegas ( $t(234,3)=2,86$ ;  $p=0,05$ ;  $d=0,27$ , efeito médio), satisfação com as condições de trabalho ( $t(296,5)=5,782$   $p=0,000$ ;  $d=0,51$ , efeito médio), e desempenho ( $t(355,3)=2,061$ ;  $p=0,05$ ;  $d=0,17$ , efeito pequeno).

## DISCUSSÃO

Esta pesquisa traz evidências empíricas sobre a importância das condições de trabalho e suporte organizacional (colegas e supervisor) para a satisfação com as condições de trabalho e para o desempenho. Os resultados deste estudo apoiam parcialmente a literatura e a pesquisa empírica sobre a satisfação dos funcionários e o desempenho individual. Encontramos relações positivas entre remuneração e equilíbrio trabalho-vida e a satisfação com as condições de trabalho, com destaque para a primeira; e igualmente do suporte organizacional, em particular o apoio do supervisor; e da ajuda e apoio dos colegas e da autonomia com o desempenho, embora esta última com menor dimensão.

Os resultados deste estudo mostram que a remuneração é importante para a satisfação dos funcionários, embora seja frequentemente negligenciada. O trabalho de Rynes et al. (2004) descreve alguns motivos para que isso aconteça; existe uma contradição entre a importância da remuneração na opinião dos funcionários e seu comportamento real, devido à pressão social para não enfatizar a importância do dinheiro. A pesquisa também destaca a importância dos fatores de motivação intrínseca e revela preconceitos entre os gestores em relação à importância da remuneração. Além disso, o efeito da remuneração varia de acordo com diferentes níveis salariais.

Existem resultados empíricos na literatura que mostram efeitos positivos dos sistemas de compensação na satisfação no trabalho (exp. Van Herpen et al., 2005; D'Addio, Eriksson, T., & Frijters, 2007; Vandenberghe, & Tremblay, 2008). Tal como foi encontrado nesta pesquisa uma das consequências comportamentais associadas à autonomia, pelo seu poder motivacional, é o maior desempenho (Humphrey et al., 2007).

Ao contrário do esperado a formação não mostrou relações significativas nem com a satisfação com as condições de trabalho, nem com o desempenho. Quanto a nós isto levanta questões sobre os investimentos que as organizações fazem na formação, já que aparentemente não se reflete no desempenho.

As relações positivas encontradas com o equilíbrio trabalho-vida pessoal evidenciam que a percepção de equilíbrio está positivamente associada à satisfação e ao desempenho,

como previsto por Beauregard & Henry (2009), uma vez que a interferência do trabalho e da vida pessoal gera efeitos negativos, como a redução da satisfação, compromisso e esforço.

O papel do suporte organizacional para ambas as variáveis dependentes, em particular o apoio do supervisor, com maiores efeitos, enquadra-se na literatura e resultados empíricos anteriores. As percepções positivas dos funcionários sobre o tratamento que recebem dos supervisores geram sentimentos de uma experiência de trabalho mais satisfatória, e a ajuda e apoio dos colegas permitir um melhor desempenho, um comportamento de reciprocidade dos trabalhadores em relação à organização pode também justificar estes efeitos (Rhoades & Eisenberger, 2002; Kurtosis et al., 2017).

As diferenças encontradas entre os trabalhadores permanentes e precários refletem parcialmente os resultados encontrados na literatura. Embora não tenham sido encontradas evidências de os precários terem menos formação, autonomia e estarem sujeitos a uma maior intensidade de trabalho, a menor remuneração e suporte organizacional surgem a par de uma menor satisfação com as condições de trabalho e menor desempenho individual; a percepção superior de equilíbrio trabalho-vida pessoal por parte dos precários, pode dever-se a fatores não analisados (exp. horários, ou até aos períodos de não trabalho).

Esta pesquisa tem implicações práticas para a gestão das organizações e dos recursos humanos. Para aumentar a satisfação e o desempenho dos funcionários, as organizações devem reconhecer o apoio dos supervisores e colegas de trabalho e incentivá-lo através de programas de formação e cultura organizacional. Além disso, é importante implementar práticas que permitam aos funcionários equilibrar vida profissional e pessoal para aumentar a satisfação com as condições de trabalho e o desempenho individual. A compensação adequada também é fundamental para a satisfação com as condições de trabalho.

No entanto, o estudo possui limitações. Os dados foram obtidos de fontes secundárias e a medida das variáveis foi limitada pelos itens do questionário utilizado na pesquisa de 2015. Além disso, todos os dados foram recolhidos por meio de questionários de uma única fonte, o que pode causar variância do método comum, inflacionando os valores das relações encontradas. Sendo um estudo correlacional não permite inferir relações causais entre as variáveis.

Em termos metodológicos, futuras pesquisas devem considerar a utilização de dados de painel, que permitam uma análise longitudinal, a fim de estabelecer relações causais. A pesquisa futura deverá igualmente refinar a análise das diferenças entre trabalhadores permanentes e precários, tendo em conta os vários tipos de precariedade, que não é um fenómeno homogéneo (Silla et al. 2005), e que podem ter relações distintas com a satisfação e o desempenho.

## NOTAS

1. <https://www.ilo.org/global/topics/working-conditions/lang--en/index.htm>
2. <https://www.eurofound.europa.eu/topic/working-conditions>

## REFERÊNCIAS

- Allen, T. D. (2001). Family-supportive work environments: The role of organizational perceptions. *Journal of vocational behavior, 58*(3), 414-435.
- Ambrose, S., Huston, T., & Norman, M. (2005). A qualitative method for assessing faculty satisfaction. *Research in Higher Education, 46*(7), 803-830.
- Arvey, R. D., Bouchard, T. J., Segal, N. L., & Abraham, L. M. (1989). Job satisfaction: Environmental and genetic components. *Journal of Applied Psychology, 74*(2), 187.
- Arvey, R. D., Carter, G. W., & Buerkley, D. K. (1991). Job satisfaction: Dispositional and situational influences. *International review of industrial and organizational psychology, 6*, 359-383.
- Beauregard, T. A., & Henry, L. C. (2009). Making the link between work-life balance practices and organizational performance. *Human resource management review, 19*(1), 9-22.
- Becker, T. E., Billings, R. S., Eveleth, D. M., & Gilbert, N. L. (1996). Foci and bases of employee commitment: Implications for job performance. *Academy of management journal, 39*(2), 464-482.
- Benavides, F. G., Benach, J., Diez-Roux, A. V., & Roman, C. (2000). How do types of employment relate to health indicators? Findings from the Second European Survey on Working Conditions. *Journal of Epidemiology & Community Health, 54*(7), 494-501.
- Bonner, S. E., & Sprinkle, G. B. (2002). The effects of monetary incentives on effort and task performance: theories, evidence, and a framework for research. *Accounting, organizations and society, 27*(4-5), 303-345.
- Borjas, G. J. (1979). Job satisfaction, wages, and unions. *Journal of Human Resources, 21*-40.
- Bozeman, B., & Gaughan, M. (2011). Job satisfaction among university faculty: Individual, work, and institutional determinants. *The Journal of Higher Education, 82*(2), 154-186.
- Brief, A. P., & Weiss, H. M. (2002). Organizational behavior: Affect in the workplace. *Annual review of psychology, 53*(1), 279-307.
- Brown, S. P., & Peterson, R. A. (1994). The effect of effort on sales performance and job satisfaction. *The Journal of Marketing, 70*-80.
- Chambel, M. J., & Castanheira, F. (2006). Different temporary work status, different behaviors in organization. *Journal of Business and Psychology, 20*(3), 351-367.
- Chambel, M. J., Castanheira, F., & Sobral, F. (2016). Temporary agency versus permanent workers: A multigroup analysis of human resource management, work engagement and organizational commitment. *Economic and Industrial Democracy, 37*(4), 665-689.

- Christen, M., Iyer, G., & Soberman, D. (2006). Job satisfaction, job performance, and effort: A reexamination using agency theory. *Journal of Marketing*, 70(1), 137-150.
- Clark, A. E., & Oswald, A. J. (1996). Satisfaction and comparison income. *Journal of public economics*, 61(3), 359-381.
- Connolly, J. J., & Viswesvaran, C. (2000). The role of affectivity in job satisfaction: A meta-analysis. *Personality and individual differences*, 29(2), 265-281.
- Cropanzano, R., & Wright, T. A. (2001). When a "happy" worker is really a "productive" worker: A review and further refinement of the happy-productive worker thesis. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 53(3), 182.
- D'Addio, A. C., Eriksson, T., & Frijters, P. (2007). An analysis of the determinants of job satisfaction when individuals' baseline satisfaction levels may differ. *Applied economics*, 39(19), 2413-2423.
- De Cuyper, N., & De Witte, H. (2006). Autonomy and workload among temporary workers: Their effects on job satisfaction, organizational commitment, life satisfaction, and self-rated performance. *International Journal of Stress Management*, 13(4), 441.
- De Witte, H., & Näswall, K. (2003). Objective 'vs. subjective' job insecurity: Consequences of temporary work for job satisfaction and organizational commitment in four European countries. *Economic and industrial democracy*, 24(2), 149-188.
- Eisenberger, R., Armeli, S., Rexwinkel, B., Lynch, P. D., & Rhoades, L. (2001). Reciprocation of perceived organizational support. *Journal of applied psychology*, 86(1), 42-51.
- Eisenberger, R., Cummings, J., Armeli, S., & Lynch, P. (1997). Perceived organizational support, discretionary treatment, and job satisfaction. *Journal of applied psychology*, 82(5), 812.
- Eisenberger, R., Rhoades, L., & Cameron, J. (1999). Does pay for performance increase or decrease perceived self-determination and intrinsic motivation?. *Journal of personality and social psychology*, 77(5), 1026.
- Galup, S., Saunders, C., Nelson, R. E., & Cerveney, R. (1997). The use of temporary staff and managers in a local government environment. *Communication Research*, 24(6), 698-730.
- Haar, J. M., Russo, M., Suñe, A., & Ollier-Malaterre, A. (2014). Outcomes of work– life balance on job satisfaction, life satisfaction and mental health: A study across seven cultures. *Journal of Vocational Behavior*, 85(3), 361-373.
- Harman, H. H. (1967). *Modern factor analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Harter, J. K., Schmidt, F. L., & Hayes, T. L. (2002). Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: a meta-analysis. *Journal of applied psychology*, 87(2), 268.
- Huang, X., & Van de Vliert, E. (2003). Where intrinsic job satisfaction fails to work: National moderators of intrinsic motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 159-179.

- Humphrey, S. E., Nahrgang, J. D., & Morgeson, F. P. (2007). Integrating motivational, social, and contextual work design features: a meta-analytic summary and theoretical extension of the work design literature. *Journal of applied psychology*, 92(5), 1332-1356.
- Iaffaldano, M. T., & Muchinsky, P. M. (1985). Job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 97(2), 251-273.
- James, L. R., & Tetrick, L. E. (1986). Confirmatory analytic tests of three causal models relating job perceptions to job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 71(1), 77-83.
- Jayaweera, T. (2015). Impact of work environmental factors on job performance, mediating role of work motivation: a study of hotel sector in England. *International journal of business and management*, 10(3), 271-278.
- Jenkins Jr, G. D., Mitra, A., Gupta, N., & Shaw, J. D. (1998). Are financial incentives related to performance? A meta-analytic review of empirical research. *Journal of applied psychology*, 83(5), 777-787.
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological bulletin*, 127(3), 376-787.
- Kinzi, J. F., Knotzer, H., Traweger, C., Lederer, W., Heidegger, T., & Benzer, A. (2005). Influence of working conditions on job satisfaction in anaesthetists. *British Journal of Anaesthesia*, 94(2), 211-215.
- Kurtessis, J. N., Eisenberger, R., Ford, M. T., Buffardi, L. C., Stewart, K. A., & Adis, C. S. (2017). Perceived organizational support: A meta-analytic evaluation of organizational support theory. *Journal of Management*, 43(6), 1854-1884.
- Loher, B. T., Noe, R. A., Moeller, N. L., & Fitzgerald, M. P. (1985). A meta-analysis of the relation of job characteristics to job satisfaction. *Journal of applied psychology*, 70(2), 280-289.
- Lu, H., While, A. E., & Barriball, K. L. (2005). Job satisfaction among nurses: a literature review. *International journal of nursing studies*, 42(2), 211-227.
- Marôco, J.; (2010), *Análise Estatística com Utilização do SPSS*, Edições Sílabo
- McDonald, D. J., & Makin, P. J. (2000). The psychological contract, organisational commitment and job satisfaction of temporary staff. *Leadership & Organization Development Journal*, 21(2), 84-91.
- McEvoy, G. M., & Cascio, W. F. (1989). Cumulative evidence of the relationship between employee age and job performance. *Journal of applied psychology*, 74(1), 11-17.
- Millán, J. M., Hessels, J., Thurik, R., & Aguado, R. (2013). Determinants of job satisfaction: a European comparison of self-employed and paid employees. *Small business economics*, 40(3), 651-670.
- Motowidlo, S. J. & Borman, W. C. (1997). Task performance and contextual performance: The meaning for personnel selection research. *Human performance*, 10(2), 71-83.
- Motowidlo, S. J., Packard, J. S., & Manning, M. R. (1986). Occupational stress: its causes and consequences for job performance. *Journal of applied psychology*, 71(4), 618-629.

Nguyen, A., Taylor, J., & Bradley, S. (2003). Relative pay and job satisfaction: some new evidence. Development and Policies Research Center. MPRA Paper No 1382.

Organ, D. W. (1997). Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time. *Human performance*, 10(2), 85-97.

Pearce, J. L. (1993). Toward an organizational behavior of contract laborers: their psychological involvement and effects on employee co-workers. *Academy of Management Journal*, 1082-1096.

Peters, L., & O'Connor, E. (1980). Situational Constraints and Work Outcomes: The Influences of a Frequently Overlooked Construct. *The Academy of Management Review*, 5(3), 391-397. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/257114>

Pichler, F., & Wallace, C. (2008). What are the reasons for differences in job satisfaction across Europe? Individual, compositional, and institutional explanations. *European Sociological Review*, 25(5), 535-549.

Pouliakas, K., & Theodossiou, I. (2009). Confronting objections to performance pay: the impact of individual and gain sharing incentives on job satisfaction. *Scottish journal of political economy*, 56(5), 662-684.

Prendergast, C. (1999). The provision of incentives in firms. *Journal of economic literature*, 37(1), 7-63.

Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: a review of the literature. *Journal of applied psychology*, 87(4), 698-714.

Riketta, M. (2002). Attitudinal organizational commitment and job performance: a meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 23(3), 257- 266.

Roelen, C. A., Koopmans, P. C., & Groothoff, J. W. (2008). Which work factors determine job satisfaction?. *Work*, 30(4), 433-439.

Rosser, V. J. (2004). Faculty members' intentions to leave: A national study on their worklife and satisfaction. *Research in higher education*, 45(3), 285-309.

Rynes, S. L., Gerhart, B., & Minette, K. A. (2004). The importance of pay in employee motivation: Discrepancies between what people say and what they do. *Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management*, 43(4), 381-394.

Segal, L. M., & Sullivan, D. G. (1997). The growth of temporary services work. *Journal of economic perspectives*, 11(2), 117-136.

Silla, I., Gracia, F. J., & Peiró, J. M. (2005). Job insecurity and health-related outcomes among different types of temporary workers. *Economic and Industrial Democracy*, 26(1), 89-117.

Sloane, P. J., & Ward, M. E. (2001). Cohort effects and job satisfaction of academics. *Applied Economics Letters*, 8(12), 787-791.

Sousa-Poza, A., & Sousa-Poza, A. A. (2000). Well-being at work: a cross-national analysis of the levels and determinants of job satisfaction. *The journal of socio- economics*, 29(6), 517-538.

Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences* (Vol. 3). Sage publications.

Tubre, T. C., & Collins, J. M. (2000). Jackson and Schuler (1985) revisited: A meta-analysis of the relationships between role ambiguity, role conflict, and job performance. *Journal of management*, 26(1), 155-169.

Van Dyne, L., & Ang, S. (1998). Organizational citizenship behavior of contingent workers in Singapore. *Academy of management Journal*, 41(6), 692-703.

Van Herpen, M., Van Praag, M., & Cools, K. (2005). The effects of performance measurement and compensation on motivation: An empirical study. *De Economist*, 153(3), 303-329.

Vandenberghe, C., & Tremblay, M. (2008). The role of pay satisfaction and organizational commitment in turnover intentions: A two-sample study. *Journal of Business Psychology*, 22, 275-286.

Von Hippel, C., Mangum, S. L., Greenberger, D. B., Heneman, R. L., & Skoglund, J. D. (1997). Temporary employment: Can organizations and employees both win?. *Academy of Management Perspectives*, 11(1), 93-104.

Wright, T. A., & Cropanzano, R. (2000). Psychological well-being and job satisfaction as predictors of job performance. *Journal of occupational health psychology*, 5(1), 84-94.

**ROSANA MARIA DOS SANTOS:** Doutoranda e mestra em história pelo Programa de Pós-graduação em História, na linha de pesquisa cultura, patrimônio e memória, da Universidade Federal Rural de Pernambuco. É especialista em história do Nordeste do Brasil pela Universidade Católica de Pernambuco e especialista em turismo e patrimônio pela Faculdade Frassinetti do Recife, com pesquisas inseridas no campo dos estudos culturais. Graduada em história (licenciatura e bacharelado) pela Universidade Federal de Pernambuco e graduada em gestão de turismo pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco.

**A**

Accessibility 124

Alfabetização financeira 114, 116, 117, 122, 123

Andragogia 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75

Apoio organizacional 141, 152

Aprendizaje basado en juegos 88, 90, 91, 93

Associação Brasileira de Estudos Cemiteriais 12

Aula invertida 75, 87, 88, 89, 90, 92, 95, 97, 98, 99

**B**

Banking experience 124, 129, 132, 137

**C**

Campesinato 49, 50, 51, 57, 60

Challenges 124, 127, 131

Cinematográfico 15, 16, 18, 19, 20, 21

Condições de trabalho 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 156, 158, 159

Conhecimento financeiro 114, 116, 117, 122

Cultura 7, 8, 21, 37, 41, 48, 62, 66, 67, 68, 83, 84, 85, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 153, 154, 155, 156, 159, 165

**D**

Departamento de Documentação e Cultura 100, 103, 105, 106, 108, 109, 110, 111

Dificuldades ensino 69

Digital banking 124, 125, 126, 127, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 139

Diretoria de Estatística e Propaganda e Turismo 100, 103, 104

**E**

Educação 25, 35, 36, 53, 54, 56, 59, 61, 62, 63, 66, 67, 70, 71, 72, 73, 75, 83, 84, 85, 86, 100, 103, 105, 108, 112, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 149, 151, 165

Educacion tecnica 166

Elderly 124, 126, 132, 135, 138, 139, 140

Electronic payments 124, 136

Ensino de história 61, 62, 65, 67, 83, 86

Ensino na saúde 69

Escolas públicas 63, 83, 84, 85

Escritor literário 18

Estado 3, 4, 6, 27, 30, 31, 35, 41, 48, 49, 66, 101, 102, 103, 104, 109, 110, 112, 115, 117, 118, 122

Eurocentrismo 83

## F

Feminismo descolonial 23, 25, 32, 34

Fenomenologia e cinema 15

Filosofia e cinema 15

Formación docente 76

## G

Gênero 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 54, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 119

Gen X 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137

## H

História e cultura afro-brasileira e indígena 62

Historiografia da morte 1, 2, 8, 9, 12

## I

Identidade 7, 26, 29, 36, 61, 62, 63, 64, 66, 68, 110, 119

Inclusão financeira 116

Inclusión 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82

Inclusión educativa 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82

Instagram 114, 115, 121, 122

## J

Juventude 60, 114

## L

Livro didático 83, 84, 85, 86

## M

Marketing 17, 121, 138, 139, 160, 161

Movimento de cultura popular 109

Mujeres rurales 37, 39, 40, 41, 43, 46, 47, 48

Mulheres camponesas 49, 50, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 59

## O

Objeto de aprendizagem 88, 92, 93, 98

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico 116, 117

## P

Pensamento complexo 1, 13, 14

Políticas públicas 100, 103, 110, 111, 112

Políticas públicas cultura 168

## R

Razões de sexo feminino 23, 25, 34

Recife 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 165

Roteiros de cinema e fenomenologia 15

## S

Scripts de cinema 15, 16, 19, 21

Seniors 124, 138

Sociedade 3, 4, 9, 11, 16, 20, 31, 50, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 67, 68, 86, 102, 108, 110, 111, 112, 115, 153, 154, 155, 156

## T

Tecnologías de la Información y Comunicaciones 88, 89

Territórios de resistência 49, 57

## U

Universidad 48, 92, 98, 99

## V

Violência de gênero 23, 29, 30, 31, 32, 33, 34

# Ciências humanas em perspectiva:

reflexões sobre cultura,  
sociedade e comportamento

# 4

 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

 [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)

 [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)

# Ciências humanas em perspectiva:

reflexões sobre cultura,  
sociedade e comportamento

# 4

 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

 [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)

 [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)