

REVISTA HOMINUM

Humanidades & Ensino
issn 2316-4808



volume 7, edição 20, 2021.1

MULHERES FAZENDO HISTÓRIA

relatos, trajetórias e produções

Corpo Editorial

Editora-Chefe: Prof.^a Esp.^a Cintia Rufino Franco Shintate (SEDUC/SP)

Editor-Executivo: Prof. Dr. (UFGD) Ary Albuquerque Cavalcanti Junior (UFMS/CPCX)

Assistente de Editoração: Daniel Gomes Fernandes Miranda

Ilustradora: Prof.^a Me. (UFGD) Sthefany de Souza Ribeiro

Pareceristas

Prof.^a Me. (UFRN) Aluizia do Nascimento Freire (SME/RN)

Prof. Me. (UFMG) Arthur Oliveira da Silva

Prof. Dr. (UFGD) Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Prof. Me. (UNEB) Gabriel José Brandão de Souza

Prof. Me. (UFGD). Guilherme Nogueira Magalhães Muzulon (SEC/MS)

Prof. Me. (UNEB) Ítalo Nelli Borges

Prof. Me. (UNEB) Jacson Lopes Caldas

Prof.^a Me. (UFGD) Joice Souza Garcia

Prof.^a Me. (UFAM) Lidiane Álvares Mendes

Prof.^a Dr.^a (PUC/SP) Lilian Santos Lacerda

Prof.^a Me. (UFRGS) Lisete Bertotto Corrêa

Prof.^a Me. (UFRB) Ludimila de Oliveira de Amorim

Prof.^a Me. (UFRB) Patrícia de Santana Souza (SEC/BA)

Prof. Me. (UFOP) Raphael Ribeiro Machado

Prof.^a Me. (UNEB) Rosana de Jesus Andrade (SEC/BA)

Prof.^a Dr.^a (UFGD) Silvana Aparecida da Silva Zanchett (UFMS/CPCX)

Prof.^a Me. (UFGD) Sthefany de Souza Ribeiro

Prof.^a Me. (UFGD) Suellen Cerqueira da Anunciação de Souza (SEC/MT)

Prof.^a Dr.^a (UEMS) Talita Cuenca Pina Moreira Ramos (SME/MT)

Prof.^a Dr.^a (UFGD) Vanessa Cristina Lourenço Casotti Ferreira da Palma (UFMS/CPTL)

Prof. Me. (PUC/MG) Víctor Almeida Gama

SUMÁRIO

Dossiê

Mulheres fazendo História: relatos, trajetórias e produções

Organização: Kaoana Sopelsa (UFGD) e Paula Tatiane de Azevedo (PUC/RS)

Apresentação 8

Kaoana Sopelsa e Paula Tatiane de Azevedo

Mulheres no campo político: Bertha Lutz – um estudo de caso 12

Mônica Karawejczyk; Nielly da Silva Pastelletto

Ativismo político das mulheres negras no sul do Brasil 19

Vanessa Rodrigues da Silva

Recôndito do “ser doméstica”: narrativas de violências nos “anos dourados”
..... 26

Marluce Dias Fagundes

Eu não estou louca: breve revisão bibliográfica sobre mulheres e loucura
..... 34

Muriel Rodrigues de Freitas

Uma forma de escolha e renúncia: prostituição 42

Priscilla Almaleh

Ensino de História e Cinema: possibilidades de debate a partir do filme Persépolis de Marjane Satrapi 49

Isabela Rodrigues Regagnan

“Só escrevo o que vivi, senti e sofri”: breve biografia e contextualização histórica para estudar Clarice Lispector (1920-1977) 56

Kaoana Sopelsa

Imbricações entre a maternidade e a sexualidade na vida da mulher 64

Andréa Cristina Martelli

A heteronormatividade nas teorias de gênero! 71

Gabriel Marcheto; Jaqueline Angelo dos Santos Denardin

As veredas de uma pesquisa sobre transexualidade ou quanto o feminino é plural e o masculino é uno 78

Luiz Augusto Mugnai Vieira Junior

Seção Livre

A afetividade como um processo de aprendizagem positiva 87

Jéssica Cristina Krawczuk Lobo

Africanidades, cultura afro-brasileira e religiões de matriz africana nos livros didáticos dos anos finais 95

José Luiz Xavier Filho

As mulheres militantes no contexto histórico revolucionário em 1935
..... 104

Aluizia do Nascimento Freire

O ler e aprender das festas e sociabilidades em Caxias do século XX: uma proposta histórico-pedagógica 111

Daniele dos Santos Mota; Mariana Solange Rocha Silva

Interfaces: Ensino de História, Pesquisa e Historiografia 118

Leandro Couto Carreira Ricon

Uma breve história das prisões e seus desdobramentos ao longo dos séculos
..... 126

Marcilaine Martins da Silva Oliveira

Carolina Maria de Jesus: Quem foi? E qual sua importância para a História
..... 133

Neuzely Ferreira Assis; Rita de Cácia Soares de Lima

Relatos de experiências docente

Diário de aprendizagem e educação especial: incentivo à escrita durante a pandemia..... 141

Valdení Venceslau Bevenuto; Junália Mércia Gonçalves de Araújo

Juventudes contemporâneas e a pandemia da COVID-19: construindo novas formas de ser e estar jovem 148

Victor Hugo Nedel Oliveira; Andreia Mendes dos Santos

O jogo didático para exercitar conhecimentos sobre botânica no Ensino Fundamental 156

Alana Rafaela Borsekowsky; Gabrielle Stephany da Silva Roque

Práticas educacionais e tecnológicas para o idoso em tempos de pandemia: a inclusão digital por meio do Projeto UMI 164

Kauê Soares Prado; Vanessa Cristina Lourenço Casotti Ferreira da Palma

Aprendizagem ativa em perspectiva crítica: pressupostos teóricos e ensino de História 172

Ítalo Nelli Borges

Entrevista

“Quero ver a Hominum sendo usada como referência na formação de professores”: A Revista Hominum entre o passado, o presente e o futuro, entrevista com os idealizadores Cintia Rufino e Daniel Miranda

..... 179

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Dossiê

Mulheres fazendo História: relatos, trajetórias e produções

Organização:

Kaoana Sopelsa (UFGD)

Paula Tatiane de Azevedo (PUC/RS)

APRESENTAÇÃO

Kaoana Sopelsa ¹

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

kaoanasopelsa@hotmail.com

Paula Tatiane de Azevedo²

PUC/RS

paulaaze@gmail.com

O dossiê Mulheres fazendo História: relatos, trajetórias e produções, proposto pelo LEGHI (Laboratório de Estudos de Gênero, História e Interculturalidade) da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD - Cátedra da UNESCO/BR) em parceria com o Liliths (Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero e História das Mulheres) da PUC/RS teve como objetivo reunir pesquisas cujo corpus seja composto de fontes produzidas por mulheres ou a elas relacionadas, considerando a pluralidade feminina e suas diferentes formas de expressão.

As últimas décadas do século XX apresentaram expressivas mudanças no que tange os estudos sobre mulheres, consideramos ainda a categoria de gênero nas ciências sociais e humanas, em uma articulação entre os feminismos e o desenrolar da historiografia. Por estabelecerem um novo olhar analítico que compreende a mulher como objeto e sujeito da História, o gênero figura como alternativa de análise que incorpora às relações sociais, as experiências, as redes sociais, suas variações e seus significados culturais, onde hierarquizações, estereótipos, assimetrias e desigualdades socioculturais vivenciadas por estas mulheres perpassam demarcadores sociais.

Desta forma, o dossiê conta com pesquisas interdisciplinares que utilizem ciências auxiliares como a literatura, o direito, a imprensa, a educação, diferentes formas artísticas para enriquecer o conhecimento histórico e que tenham como finalidade primordial a

¹ Doutora em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

² Professora da Rede Pública Estadual/RS e Doutoranda em História na PUC/RS

visibilidade feminina. O dossiê recepcionou estudos que visaram desconstruir, deslegitimar e desnaturalizar o binarismo, a misoginia e o essencialismo biológico; contestar a história universal, o silenciamento, o apagamento e as desigualdades infligidas às mulheres, e mostrar como elas sempre falaram e participaram da história, mas nem sempre foram ouvidas, incluídas ou referenciadas. O dossiê parte do questionamento da prevalência do olhar masculino na escrita da História e da problematização do processo de inclusão das mulheres como sujeitos da História a partir de uma narrativa histórica tradicional dominante que não dá conta da multiplicidade da presença feminina nos diversos contextos históricos.

Ao pensar como as relações de poder Michel Foucault tem nos auxiliado na compreensão da história das mulheres e de gênero, consideramos como essa história pode ser contada/ressignificada a cada instante, pois para Foucault, homens e mulheres são constructos de uma determinada estrutura de poder/saber, onde o poder não é caracterizado como aquele poder que proíbe, que diz não, mas como um poder que incita discursos, nomeia coisas e sujeitos e constrói subjetividades. As práticas foucaultianas da pesquisa histórica nos ajudam a compreender como algumas verdades são instituídas em um determinado campo do saber e como isso propicia a invisibilidade de outras formas de olhar, deixando-nos o dever de questionar a maneira como um objeto histórico é produzido discursivamente e os reflexos que essa produção tem no silenciamento e no apagamento de questões e sujeitos. Desta forma, o dossiê atua em prol da visibilidade de relatos, trajetórias e produções femininas, assim como da pluralidade e da interseccionalidade que envolve as experiências das mulheres brasileiras.

Desejamos à todas, todos e todes que esta obra provoque em cada um reflexões acerca da importância dos estudos sobre mulheres e gênero e demonstre a diversidade de intelectuais de várias partes do país que a partir de suas pesquisas propiciam o enriquecimento da ciência e tornam-se um meio frutífero para deslegitimar e desnaturalizar a história universal.

Abrindo essa série de 10 textos, as historiadoras Mônica Karawejczyk e Nielly da Silva Pastelletto traçam a partir da trajetória de Bertha Lutz indícios da participação das mulheres no campo político no início do século XX e buscam salientar a importância dessa personagem para o feminismo brasileiro.

Na sequência do dossiê, a pesquisadora Vanessa Rodrigues da Silva aborda o ativismo político das mulheres negras no sul do Brasil. A autora discute a trajetória de Maria Noelci Homero e Lúcia Regina Brito Pereira que iniciaram sua militância política no que hoje é a Ong MARIA MULHER: Organização de Mulheres Negras destacando a relevância dessas organizações como espaços políticos de enfrentamento do racismo e sexismo e de visibilidade para a luta das mulheres negra.

A historiadora Marluce Dias Fagundes aborda em seu texto as relações de subordinação e exploração que mulheres na condição de domésticas sofriam em meados de 1950. Através da análise dos discursos jurídicos encontrados nas páginas de processos de crimes sexual a autora traça um panorama da situação dessas mulheres que eram expostas diversos tipos de violência a partir da sua condição de subalternidade.

Através da proposta de um percurso sobre o estado da arte no que tange mulheres e loucura a pesquisadora Muriel Rodrigues de Freitas demonstra a centralidade dessa temática nas situações de violência que mulheres são expostas e a ligação disso com a construção das hierarquias de gênero. Muriel diz estar convicta que as relações de subordinação imposta às mulheres através da violência simbólica reafirmada a partir do discurso da loucura nos auxilia no entendimento das relações de dominação que persistem até os dias atuais.

A partir do olhar dos múltiplos feminismos e do que se convencionou chamar *Teorias do Sul* – que rejeitam a ideia de uma ciência branca, europeia ou norte americana – a historiadora Priscilla Almaleh aborda o tema complexo da prostituição. A ideia da autora é sensibilizar, humanizar e refletir sobre os estigmas da prostituição nos corpos das mulheres.

Buscando entrecruzar Ensino de História, cinema e estudos sobre mulheres a pesquisadora Isabela Rodrigues Regagnan debate as possibilidades de promover em sala de aula a (des)construção da representação ocidental sobre mulheres do Oriente Médio e do Irã utilizando o filme *Persépolis*.

Ao discutir Clarice Lispector a historiadora Kaoana Sopelsa nos brinda com possibilidades de estudar a personagem a partir da sua trajetória dentro de um contexto

histórico específico (1941-1977) tendo ela como testemunha de seu tempo e demonstrando os papéis desempenhados por ela – (i)migrante russo-judia e profissional de imprensa - pontuando as características do contexto patriarcal, antissemita, autoritário e de polarização mundial em que ela viveu e se posicionou.

Utilizando-se da sua experiência como docente a autora Andréa Cristina Martelli divide conosco no seu texto inquietações sobre como uma mulher mãe vive sua sexualidade. Essa questão surgiu, segundo a autora, da convivência com alunas de diferentes faixas etárias que experienciam sua sexualidade de forma diversa. Ao longo do texto é perceptível a desconstrução de modelos fixos e únicos de exercer a maternidade e a sexualidade e as transformações desses constructos sociais que ensinam formas “ideais” de ser mãe e mulher ao longo do tempo.

Gabriel Marcheto e Jaqueline Angelo dos Santos Denardin nos propiciam uma síntese dos temas envolvendo questões atuais sobre as discussões de gênero. A partir de uma revisão bibliográfica enfatizam a questão da homossexualidade e da transexualidade no intuito de compreender as diferenças entre as duas manifestações da sexualidade.

No texto do pesquisador Luiz Augusto Mugnai Vieira Junior podemos acompanhar a sua experiência em plataformas on-line com o intuito de entender a recepção da transexualidade nas mídias digitais. Destaca que que essa imersão pessoal/acadêmica permitiu perceber que a base da transfobia é a misoginia.

Prezados leitores e leitoras, é com alegria que entregamos um dossiê com temas pertinentes e urgentes se pensarmos nossa sociedade atual. As questões de gênero, estudos sobre mulheres, sexualidades e raça estão sendo atacadas por uma frente conservadora e precisamos estar fortes e unidos em prol de uma ciência que abarque todos/as/es sujeitos/as/es. Temos certeza de que nosso esforço em levar até vocês autores/as e temas tão diversos ficará perceptível ao decorrer da leitura dessa obra. Saudamos a ciência produzida no Brasil e esses/essas pesquisadores/as que vem desenvolvendo, apesar das investidas contrárias, estudos em prol de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

MULHERES NO CAMPO POLÍTICO: BERTHA LUTZ - UM ESTUDO DE CASO

Mônica Karawejczyk³

PUC/RS

karawejczyk@gmail.com

Nielly da Silva Pastelletto⁴

PUC/RS

niellyspastelletto@gmail.com

RESUMO

O presente ensaio partindo do conceito de campo político de Pierre Bourdieu, busca, através de um breve estudo de caso sobre a trajetória de Bertha Lutz, salientar a inserção das mulheres no campo político. Nosso objetivo é compreender como essa personalidade, que caracterizou o feminismo no início do século XX, traçou estratégias, contornou adversidades e inseriu-se na arena política nacional.

Palavras-chave: Bertha Lutz; Campo Político; Espaço Público

ABSTRACT

The present essay, based on Pierre Bourdieu's concept of political field, seeks, through a brief case study on Bertha Lutz's trajectory, to highlight the insertion of women in the political field. Our intention is to understand how this personality, which characterized feminism in the early twentieth century, outlined strategies, overcame adversity and entered the national political arena.

Keywords: Bertha Lutz; Political Field; Public Space

As brasileiras passaram a participar do campo político, de forma efetiva, na década de 1930, momento em que o voto feminino foi aprovado na nossa legislação. Contudo essa inserção não garantiu uma ampliação significativa das mulheres nos espaços de poder, nem naquele momento e nem em pleno século XXI. Um dos fatores que parecem explicar tal ausência pode ser creditado a um certo desinteresse feminino em ocupar tais espaços, por

³ Doutora em História

⁴ Mestranda em História

muito tempo vedados a elas e vistos como território exclusivamente masculino. Por outro lado, os espaços formais de participação política são os locais nos quais mais se percebe a exclusão feminina do espaço público e, segundo Flávia Biroli, isso se deve aos “obstáculos materiais, simbólicos e institucionais [que] erigem barreiras que dificultam a atuação das mulheres e alimentam os circuitos da exclusão” (BIROLI, 2018, p.172).

Um dos obstáculos que se têm colocado à frente das mulheres que procuram se inserir no espaço público e político e que merecem ser aqui elencados são as injúrias e os ditos mais diversos que colocam as mulheres como protagonistas de piadas, nos quais se percebe um ataque direto a sua feminilidade e sua honra pessoal. Ignorar tais barreiras nem sempre é uma tarefa fácil para aquelas que buscam um lugar nesse espaço. O campo político, tal como o define Pierre Bourdieu (2016), pode ser compreendido como um espaço de sociabilização, com regras e atores dispostos hierarquicamente, que possuem relativa autonomia. Podemos compreender campo através das palavras de Renato Ortiz que o define “como o *locus* onde se trava a luta concorrencial entre os autores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão.” (ORTIZ, 1994, p.19, grifo no original).

A questão que nos motivou a propor esse ensaio foi uma inquietação bem particular, a de tentar compreender a forma como as mulheres têm procurado se inserir no campo político e, de forma mais específica, como essa inserção foi possível nas décadas iniciais do século XX. Para tanto, decidimos analisar uma parte da trajetória de uma das mulheres que obtiveram um relativo sucesso ao se inserir neste espaço, nas décadas iniciais do século XX, Bertha Maria Julia Lutz. Esclarecemos que nosso foco são os passos iniciais dessa que é uma das mais conhecidas e reconhecidas líderes feministas do período. Para compreender a inserção de Bertha Lutz no período e a margem de manobra que ela possuía no espaço público, destacamos que sua trajetória se inicia após o término da Primeira Guerra Mundial. Em 1914, com a eclosão da guerra, as mulheres ocuparam lugares no espaço público em proporções e posições inéditas. Com o fim do confronto há uma investida feita por setores variados da sociedade com vias a restringir as mulheres o acesso ao âmbito público, contudo, após essa primeira abertura e incentivo para as mulheres ocuparem as vagas no mercado de trabalho, muitos dos argumentos que confinavam a mulher ao espaço doméstico e argumentos como a vocação exclusiva para a maternidade, por exemplo, caem por terra (PINKSY; PEDRO, 2008, p. 295). Bom destacar que, antes mesmo da explosão do conflito, já havia uma

articulação de diversas organizações que visavam o alargamento dos direitos das mulheres, contando com uma maior difusão em países do norte global, em especial entre as mulheres letradas de uma classe média e alta.

Bertha Lutz aos 14 anos foi enviada, juntamente com o irmão, para estudar na França, local no qual trava contato direto com vários movimentos em prol dos direitos femininos (LOBO, 2010; SOIHET, 2006). A Europa, neste período, é um cenário de efervescência em muitos aspectos, sendo a luta por direitos uma delas. Bertha teve contato com variadas formas de lutas feministas, tais como o feminismo “radical” inglês, muito mais combativo, inclusive fisicamente, que em qualquer outro país (PINKSY; PEDRO, 2008, p. 295), bem como o mais moderado que era personalizado por outros grupos (ALVES, 1980). Após obter o diploma na área de ciências biológicas, Bertha retornou para o Brasil em 1918, e no ano seguinte ela concorreu a uma vaga de secretário no Museu Nacional, sendo a segunda mulher no país a ser admitida como funcionária pública (SCHUMAHER, BRAZIL; 2000, p.106). Nesse retorno ao Brasil ela também começou a contribuir para periódicos da capital federal procurando divulgar a ideia de que as brasileiras, ao buscar alcançar alguns direitos, tais como educação de mais qualidade, condições mais favoráveis para o trabalho e o voto, não estariam colocando em risco as atividades a elas destinadas, tais como o cuidado com o lar e as lides domésticas e muito menos, que tal conquista, iria interferir em suas obrigações como esposa e mãe (KARAWAJCZYK, 2014). Outro foco de sua atenção no período era a necessidade das mulheres se unirem para que sua voz fosse ouvida pela sociedade e pelos que estavam no poder, um exemplo de tal argumento pode ser visto já em 1919 quando ela declara em um artigo: “As mulheres vivem dispersas. É necessário associá-las. Divididas, são a fraqueira. Juntas, serão uma força” (*Rio Jornal*, fev.1919 apud LOBO, 2010, p.103). Em 1920 ela funda, com outras mulheres da capital federal, uma associação, a *Liga Pela Emancipação Intelectual da Mulher* que, em 1922, seria transformada na *Federação Brasileira Pelo Progresso Feminino*, de forma que sua militância e sua inserção no espaço público vão se construindo aos poucos, mediada primeiro pela imprensa e depois por sua liderança à frente de tais associações. Nesse período Bertha também passa a colaborar com artigos para revistas internacionais, formando uma rede de contatos com ativistas pelos direitos femininos no exterior, bem como é enviada como representante do Brasil em encontros como o *Conselho Feminino da Organização Internacional do Trabalho* (1919) e a *Confederação Pan-Americana da Mulher* (1922) nos EUA.

Em linhas gerais, esse é o cenário que Bertha Lutz encontra no Brasil para interagir no espaço público entre as décadas de 1920 e 1930. Céli Pinto (2003) classifica o feminismo brasileiro em três vertentes distintas, sendo a primeira caracterizada pelo seu caráter “bem comportado”, que tinha como maior representante a própria Bertha Lutz. Através das definições de Céli Pinto podemos compreender como a própria Bertha conduzia sua vida pública, optando por não questionar as estruturas da sociedade. Percebe-se que, mesmo tendo consciência sobre as regras do jogo e sua posição dentro do campo político, ela precisava passar por mais um obstáculo (senão o principal) que lhe negava acesso ao jogo político institucional, o fato de ser mulher. Assim as mulheres tiveram que convencer os que estavam no poder, os detentores do capital político, que elas iriam agregar valor a tal campo como colaboradoras e não como concorrentes. Analisando sob essa ótica podemos levantar algumas hipóteses sobre as estratégias utilizadas por ela para obter sucesso no seu empreendimento.

Identificamos a posição de Bertha Lutz, nesse período específico, como a de uma ativista e uma das pretendentes a se inserir dentro do campo político, afinal ela compreende as regras do jogo, procurando se ater ao que era possível de se angariar no período, ao se associar ao movimento sufragista e mesmo ser uma das líderes do movimento no Brasil. A característica principal do movimento sufragista foi o de reunir um grupo de mulheres que, juntas, lutaram por seus direitos⁵. Algumas mulheres, sendo Bertha uma delas, passaram a acreditar que as muitas desigualdades legais, econômicas e educacionais com que se confrontavam jamais seriam corrigidas enquanto não tivessem o direito de voto. Bertha Lutz forçaria sua entrada no campo político, alargando os limites e buscando afirmar-se como integrante de tal campo. Para que conseguisse efetuar sua inserção, ela apostou em um discurso que apelava para a igualdade de direitos políticos entre homens e mulheres, bem como, alegava a injustiça de se negar a uma parte da população tais direitos.

Podemos compreender que Bertha, enquanto uma pretendente ao campo político, estava pressionando sua entrada em um campo que não reconhecia sua legitimidade, de modo que necessitava propor “não só uma doutrina, mas também um programa de

⁵ O movimento sufragista foi uma tentativa de se garantir direitos para as mulheres e surgiu como uma resposta direta da exclusão das mulheres da política, do cenário, da arena onde as leis eram feitas e nas quais as mulheres estavam proibidas de atuar, bem como destacou que a vida das mulheres não melhoraria até que os políticos tivessem de prestar contas a um eleitorado feminino (ABREU, 2002, p.460).

pensamento e de ação” (BOURDIEU, 2016, p. 167). Pode-se observar essa intenção de Bertha ao encabeçar e tomar para si postos de liderança em diversas associações bem como ao ser designada como a representante brasileira em encontros e conferências, em nível nacional e internacional. Nos parece que ela tinha consciência de que para se inserir em tal campo, havia a necessidade de adequação e manutenção de um certo tipo de comportamento que não contestava o *status quo* de forma radical e nem propunha uma revolução no comportamento feminino, mas sim, a sua integração aos parâmetros já aceitos. Assim podemos compreender a insistência dela nos seus pronunciamentos públicos em afirmar que, tanto ela quanto as que propugnavam tais direitos para as mulheres queriam ser reconhecidas como “companheiras do homem” e não como “adversárias”, que iriam lutar “ao lado deles” e não “usurpar seu lugar”. Estratégia que parece ter dado certo, uma vez que Bertha passou a ser apresentada pelos jornais como: “a ‘leader’ mais autorizada do feminismo no Brasil” (*O Imparcial* (RJ), 04.ago.1922, p. 03) que viria a conduzir o movimento organizado feminino para “uma orientação salutar” (*A Noite* (RJ), 05.ago.1922, p. 1) e identificada como a pessoa mais indicada para orientar um movimento sadio “que visa o progresso feminino” no Brasil (*O Paiz* (RJ), 30.ago.1922, p. 06).

Além da aliança necessária com a parcela dominante que é a responsável por gerir o campo político afins de reconhecer as posições e propostas de seus adversários no interior do campo é de grande importância, tal como afirma Bourdieu (2016, p. 172), ao aspirante a tal campo, conhecer as pressões fomentadas pelos que ali já são os iniciados e consumidores dos produtos do campo. Nas palavras do sociólogo:

a relação, aparente, entre os representantes e os representados, concebidos como causa determinantes [...] ou causa final [...] dissimula a relação de concorrência entre os representantes e, ao mesmo tempo, a relação de orquestração [...] entre os representantes e representados (BOURDIEU, 2016, p. 176).

Bertha Lutz poderia contar com todos os aspectos acima relacionados a seu favor, porém, de acordo com as concepções de Bourdieu, existiam fatores dos quais ela, enquanto ativista e aspirante, não poderia alterar. De acordo com o autor, os agentes contam com duas tipologias de *habitus*, o primário, que se relaciona com as condições de existência de seu primeiro local de sociabilidade, o lar; e o secundário, relacionado com seus locais de sociabilidade posteriores, tais como a escola, o ambiente profissional, etc., nesse sentido

Bourdieu (2016, p. 169) coloca que assim como nos outros campos, é necessário que no campo político o agente possua a competência específica do campo, no nosso caso o *habitus político*, que demandaria uma preparação específica, para aprender todo um conjunto de saberes próprios do campo, como linguagem, retórica, debate, entre outras. Aspecto esse difícil de ser alcançado pelas mulheres uma vez que tal espaço lhes era negado, pelo simples fato de serem mulheres. Bertha, assim, poderia contar apenas com a possibilidade de aquisição por *habitus* secundário, o que em grande medida também lhe era restrito, uma vez que não tinha a permissão legal de integrar o jogo político. Para ingressar no campo, esses *habitus* são somados e transfigurados em capital político. O peso desse capital será tanto maior quanto maior for essa rede de relações e o quanto o agente possa efetivamente mobilizar dessas, bem como do volume de capital econômico, ou simbólico, como o prestígio, possuído por aqueles com os quais o agente se relaciona (NOVELLINO; TOLEDO, 2018, p. 69).

Seguindo os conceitos de Bourdieu, ficam mais claros os motivos que podem ter levado Bertha Lutz à ascensão política além do apoio familiar para se inserir em um meio que não era amigável para as mulheres no período. Por ter origem em uma família bem posicionada na sociedade, Bertha contou com um capital econômico e social que possibilitou sua ida para o exterior para estudar e viabilizou também conhecimentos de nível cultural e redes de sociabilidade maiores do que se tivesse ficado restrita ao Brasil. Também construiu e consolidou uma rede com ativistas estrangeiras que dispunham de um certo grau de renome político, colaborando para a construção de um prestígio e legitimação das pautas que visavam garantir sua inserção no campo político. O que desejamos nesse ensaio foi tão somente elencar alguns dos caminhos e escolhas feitas por ela como uma aspirante ao campo político, como uma forma de compreender a difícil inserção das mulheres nesta área no período anterior a conquista do voto feminino no Brasil.

Referências Bibliográficas

ABREU, Maria Zina Gonçalves de. **Luta das Mulheres pelo Direito de Voto. Movimentos sufragistas na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos.** *Arquipélago – revista da Universidade dos Açores.* Ponto Delgada, 2ª série, VI, 2002. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.3/380>. Acessado em 04 abril, 2011.

ALVES, Branca Moreira. **Ideologia e Feminismo. A luta da mulher pelo voto no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1980.

BIROLI, Flávia. **Gênero e Desigualdades: limites da democracia no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A representação política: elementos para uma teoria do campo político.** In: BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico.* Lisboa: Edições 70, LDA, 2016.

KARAWEJCZYK, Mônica. **Bertha Lutz e Maria Lacerda de Moura - uma parceria inusitada.** *GÊNERO*, Niterói, v.14, n.2, p. 105-124, 1º sem.2014.

LOBO, Yolanda. **Bertha Lutz.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

NOVELLINO, Maria Salet Ferreira; TOLEDO, Maria Luíza Guerra. **As mulheres no campo político: uma análise das candidaturas femininas às prefeituras brasileiras (2000-2016).** *Inc.Soc.*, Brasília, DF, v.11 n.2, p.67-79, jan./jun. 2018.

ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu :sociologia.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Igualdade e especificidade.** In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). *História da Cidadania.* São Paulo: Contexto, 2008.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Erico Vital (orgs). **Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

SOIHET, Rachel. **O Feminismo Tático de Bertha Lutz.** Florianópolis: Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

ATIVISMO POLÍTICO DAS MULHERES NEGRAS NO SUL DO BRASIL

Vanessa Rodrigues da Silva⁶

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

nessita18@gmail.com

RESUMO

Este artigo é resultado de uma pesquisa em andamento sobre trajetórias políticas de mulheres negras ativistas. Para esta escrita foram selecionados alguns relatos das trajetórias de duas mulheres negras ativistas do Sul do Brasil, cujas suas *práxis* políticas foram impactadas e forjadas a partir da atuação em MARIA MULHER: Organização de Mulheres Negras, localizada em Porto Alegre no Rio Grande do Sul.

Palavras chaves: Ativismo Político; Mulheres Negras; Rio Grande do Sul

ABSTRACT

This article is the result of ongoing research on the political trajectories of black women activists. For this writing some fragments of the trajectories of two black women activists from the South of Brazil were selected, whose political praxis were impacted and forged from the performance in MARIA MULHER: Organization of Black Women, located in Porto Alegre in Rio Grande do Sul.

Keywords: Political Activism; Black Women, Rio Grande do Sul

Introdução:

O final da década de 1970 e início dos anos de 1980, período em que marca o último governo militar brasileiro, é significativo para as mobilizações sociais contemporâneas, sobretudo, porque se inicia o processo de redemocratização no país diminuindo assim a capacidade repressiva do Regime Civil-Militar frente às mobilizações e articulações da

⁶ Mestranda em História PPGH-UFRGS sob orientação de Natalia Pietra Mendez. Bolsista CNPQ

sociedade. Esse processo apesar de lento e gradual possibilitou o ressurgimento de demandas públicas da sociedade, relacionado às questões de saúde, educação, moradia, raça, gênero e outros, além de proporcionar a emergência de novos atores sociais na cena política, como é o caso das mulheres negras.

É nesta conjuntura de abertura política que as mulheres negras irão constituir e construir seus próprios coletivos e organizações, sendo que as regiões do Sul e Sudeste do Brasil é onde se concentra o maior número de organizações oriundas do movimento de mulheres negras. Entre essas, é no Rio Grande do Sul que se dará a consolidação de uma das mais antigas organizações de mulheres negras e cuja incidência política veremos a partir de alguns relatos de mulheres negras ativistas que estiveram à frente da organização.

Alguns apontamentos acerca do ativismo político das mulheres negras em Porto Alegre

Foi no espaço universitário em que as ativistas negras aqui entrevistadas tiveram acesso às discussões mais aprofundadas em torno das questões de raça e gênero. Foi na sala de aula e nas trocas com outros colegas negros que Maria Noelci Homero e Lúcia Regina Brito Pereira iniciaram sua militância política no que hoje é a Ong MARIA MULHER: Organização de Mulheres Negras, cujo processo político e organizativo se inicia no final dos anos oitenta do século XX. A entidade se configura como uma das principais organizações de mulheres negras e feministas do estado do RS e uma das primeiras do país, e que ao longo destes trinta anos se constituiu como um dos principais espaços políticos mobilizados pelas mulheres negras.

Maria Noelci Homero, conhecida popularmente entre as ativistas por “Noh”. Nasceu em Porto Alegre em 1947. É bibliotecária formada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), funcionária pública aposentada. Tem a sua militância marcada pelo movimento de mulheres negras. Ingressou em Maria Mulher em 1989, permanecendo até 2012, quando passou a atuar na Rede de Mulheres Negras para a Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (REDESSAN).

Para “Noh” as discussões em torno da questão racial e de gênero começam ainda durante a graduação em biblioteconomia, quando conhece algumas mulheres, entre elas Maria Conceição⁷ que foi uma das responsáveis pela formação do grupo.

Durante o curso, eu fui conhecendo outras pessoas que já estavam fazendo essa discussão, aí eu fui ficando e tal. (...) Depois, conheci a Conceição que em janeiro começou a fazer umas atividades na UFRGS para pessoas negras e eu participava. Aí eu disse: “mas porque a gente não faz um grupo de discussão de mulheres negras?”. Daí Conceição respondeu: mas já tem, só que a gente deu um tempo porque não estamos conseguindo se reunir porque trabalhamos, uma trabalha aqui outra trabalha ali, mas a gente podia retomar (HOMERO, 2018).

“Noh”, já graduada, participava das atividades na UFRGS, mas queria mais, então, começou “torturar” as “meninas” para que voltassem a fazer as reuniões. Nesse momento, em 1988, ela conta que: “Vera Lopes⁸ retorna de Salvador, onde havia participado das reuniões preparatórias, ela já era do teatro e começou a fazer alguma coisa em relação ao teatro e ao centenário, aí eu resolvi fazer esse trabalho junto com elas e, em 1989, eu entrei mesmo” (HOMERO, 2018). De acordo com seu relato a intervenção para o centenário da abolição envolvia uma apresentação teatral e uma exposição de obras de arte só de artistas negros e negras. Esta ação ocorreu primeiramente nas dependências da UFRGS, local de trabalho de Maria Conceição, e depois seguiu para o SESC e para outros lugares do interior.

A organização Maria Mulher, desde a sua fundação, tem como missão desenvolver ações que visem socializar, resgatar e valorizar a cultura negra, bem como contribuir para uma sociedade justa e igualitária e com respeito às especificidades raciais e sexuais do conjunto da população (Boletim n.1, 1987 *apud* FONTOURA, 2004). As ações a partir da inserção em Maria Mulher e os trabalhos desenvolvidos com as centenas de jovens e mulheres ao longo desses 23 anos em que Maria Noelci Homero esteve ligada à instituição foram de fundamental importância para a construção de seu ativismo político e social como relata em seu depoimento:

⁷ Feminista negra histórica do Rio Grande do Sul, Doutora em Educação, servidora da UFRGS.

⁸ Militante histórica do Movimento de Mulheres Negras, poetisa, advogada e uma das fundadoras da Organização Maria Mulher

Foi com as meninas e mulheres todo o meu aprendizado. (...) foi um aprendizado de fortalecimento da questão racial, porque na minha família sempre teve essa discussão, de que nós temos que ser melhores, porque nós temos que nos valorizar, porque somos negros, mas não tinha a discussão sobre igualdade era uma coisa que tinha que ser melhor porque era uma coisa introjetada da subalternidade (HOMERO, 2018).

Foi a partir do trabalho desenvolvido nessa instituição que a discussão em torno de segurança alimentar veio à tona, a qual estava vinculada diretamente às demandas das mulheres que acessavam a organização por meio de programas e projetos:

(...) A gente começou a fazer a discussão de segurança alimentar até por demanda delas, porque as mulheres que eram usuárias de drogas e tinham aquelas que eram infectadas com HIV e aí elas não faziam adesão ao tratamento porque elas não tinham comida aí começamos a trabalhar com segurança alimentar e foi crescendo e criamos uma rede só pra isso para falar sobre insegurança alimentar e como aumentou tanto, formalizamos enquanto instituição (HOMERO, 2018).

É evidente o quanto a atuação na referida organização possibilitou um novo olhar para as questões étnico-raciais de gênero, sexualidade e saúde. Além de fomentar o debate acerca da soberania e segurança alimentar e nutricional ao trazer para ordem do dia as questões de direito à alimentação, e de um outro modelo de desenvolvimento sustentável e que leve em conta as mulheres negras.

Já Lúcia Regina Brito Pereira, conhecida como *Lúcia Brito* nasceu em Porto Alegre no ano de 1958 é doutora em História, servidora pública, ingressou em Maria Mulher na década de 1990, e foi por duas gestões de 2008 a 2012 coordenadora técnica da referida organização. Foi durante o curso de graduação em História na Pontifícia Universidade Católica -PUC-RS que conheceu sua colega Cláudia Pons Cardoso⁹ que na época participava das reuniões do coletivo de mulheres negras e que insistentemente dizia para ela participar do movimento conforme ela relata: [...] Ela dizia: “tu tens que participar do movimento, não sei o que” e eu dizia eu não. Não vou participar de movimento nenhum, isso é uma chatice, eu com meus cabelos assim faço muito mais do que participar desse movimento que é uma briga só” (BRITO, 2019).

⁹ Historiadora, ativista negra, sócia fundadora de Maria Mulher Organização de Mulheres Negras. Atualmente é professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia, integrante do Centro de Estudos em Gênero, Raça e Sexualidades Diadorim/CEGRES/DIADORIM/UNEB.

Apesar de no início estar em dúvida, se participaria ou não do movimento de forma organizada, a persistência de sua colega quanto a importância de se organizarem coletivamente, fez com que Lúcia começasse a participar de uma reunião aqui outra acolá, e foi dessa forma que se aproxima do coletivo de mulheres negras, e que mais tarde se tornaria em uma organização sem fins lucrativos, denominada Maria Mulher, Organização de Mulheres Negras. A organização faz parte dos movimentos sociais negro, feminista e popular, inserindo na pauta de lutas desses movimentos os recortes de gênero e raça/etnia (FONTOURA, 2004).

Em 1998 o grupo Maria Mulher se tornou uma organização de Mulheres Negras institucionalizada. Aliás quando as gurias pensaram em transformar Maria Mulher em uma organização, que antes era apenas um grupo de mulheres negras nós fomos para São Paulo. (...) ficamos alguns dias, conversamos com as gurias do GELEDÊS para saber como elas se organizaram, como é que elas fizeram, pois queríamos nos organizar também. (...) aí quando voltamos, Maria Mulher então se institucionaliza numa organização de Mulheres Negras. Por intermédio da Maria Conceição e Maria Noelci Homero, não sei bem qual delas, conseguimos uma sala no prédio do SESC, na travessa Leonardo Truda ficamos por aproximadamente 10 anos, nós tínhamos uma sede ali e a outra sede na Cruzeiro que é em comodato com a Igreja Luterana (BRITO,2019).

Maria Mulher, assim como outras entidades de mulheres negras brasileiras vêm desenvolvendo uma série de experiências inovadoras em diversas áreas e em todas as regiões do país. Por ser da área da educação, Lúcia Brito foi indicada para ocupar a pasta *O negro e a Educação* vinculada à Secretaria Estadual de Educação, durante a gestão de Olívio Dutra ao governo do Estado do RS de 1999 a 2003, além de estabelecer seu campo de atuação e de engajamento político que é a Educação, em especial a Educação das relações étnico-Raciais, representou a capacidade de mobilização e articulação do movimento de mulheres negras do Rio Grande do Sul, junto ao Estado.

A participação em seminários, conferências, representando a referida organização foi de suma importância para Lúcia, entre as centenas de participações ela relata: “(...) nas pré-conferências para Durban, fui em quase todas elas. Eu ia representando a organização Maria Mulher e algumas vezes eu ia representando a Secretaria de Educação” (BRITTO,2019).

A III Conferência Mundial Contra o Racismo, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, ocorrida no ano de 2001 em Durban na África do Sul, como verificamos no depoimento de Lúcia Brito, foi precedida por inúmeras reuniões e debates em diferentes regiões do Brasil. A conferência sem dúvida expressou a força do movimento de mulheres negras brasileiras no âmbito internacional, e no contexto do movimento de mulheres negras do Rio Grande do Sul propiciou a consolidação do movimento no cenário nacional. O que confirma é a criação da Articulação Nacional de Organizações de Mulheres Negras Brasileiras (AMNB), no qual a organização Maria Mulher esteve junto na articulação e consolidação.

Algumas Considerações

Como vimos as organizações, ligadas ao movimento de mulheres negras se constituem como um dos principais espaços políticos mobilizados para o enfrentamento do racismo e sexismo e para garantir participação política na sociedade, assim como tem sido um dos espaços fundamentais na luta antirracista.

Ao enfatizar alguns relatos das ativistas negras, percebemos a potência do Movimento de Mulheres Negras, um exemplo dessa potência está na articulação e na relação com o estado, sobretudo no campo educação na área das relações étnico raciais, quando Lúcia Brito, consegue ocupar um cargo e promover um ativismo dentro da institucionalidade. Ocupar este espaço além de demonstrar uma abertura de canais participativos, possibilitou naquele momento uma alteração na relação do Estado com os movimentos sociais. A discussão em torno da segurança alimentar e nutricional, oportunizou a criação da rede de mulheres negras para a Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (REDESSAN) e que contempla países africanos de Língua Portuguesa, no qual Maria Noelci Homero foi uma das idealizadoras. Por fim a ação e atuação política durante as pré-conferências regionais e estaduais para a III Conferência de Durban, em 2001 e a articulação e posteriormente a institucionalização da Articulação nacional de organizações de Mulheres Negras Brasileiras (AMNB) foi vital no que se refere a ação antirracista produzidas pelas feministas e ativistas negras gaúchas.

Referências Bibliográficas

FAY, C.M.; MENDES, I. **Trajetórias de vida e Estudos autobiográficos: Experiência em História Oral.** Porto Alegre: Fi, 2019.

FONTOURA, M.C.L. A produção escrita das mulheres negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, p. 131-141, jan. 2004.

RODRIGUES, C.S.; PRADO, M.A.M. Movimento de mulheres negras: trajetória política, práticas mobilizadoras e articulações com o Estado brasileiro. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 22, n. 3, p. 445-456, 2010.

SCHUMACHER, S.; VITAL B.E. **Mulheres Negras do Brasil.** Rio de Janeiro: REDEH/SENAC, 2007.

SILVA, M.K.; LEITÃO, L.R.S. Institucionalização e contestação: as lutas do Movimento Negro no Brasil (1970-1990). **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 16, n. 37, p. 315-347, set./dez. 2017.

SILVA, V.R. **“Por Diferentes Caminhos chegamos ao movimento de mulheres negras”:** trajetória de ativistas negras da década de 1980. 2018. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

**RECÔNBITO DO “SER DOMÉSTICA”: NARRATIVAS DE VIOLÊNCIAS NOS
“ANOS DOURADOS”¹⁰**

Marluce Dias Fagundes¹¹

UNISINOS

malufagundes@gmail.com

RESUMO

O “ser doméstica” é marcado por relações de subordinação e de desonra social. Mulheres que acabavam sujeitas a toda e a qualquer forma de exploração e de violências, como os casos que ilustram as páginas de processos crimes sexuais, em meados dos anos 1950. Os discursos jurídicos, muitas vezes reproduziram e legitimaram estereótipos e estigmas de gênero, assim como de outros marcadores sociais de diferença.

Palavras-chave: Doméstica. Violência. Gênero.

ABSTRACT

The “being maid” is marked by relations of subordination and social dishonor. Women who ended up subject to any and all forms of exploitation and violence, such as the cases that illustrate the pages of sexual crimes cases, in the mid-1950s. Legal discourses often reproduced and legitimized gender stereotypes and stigmas, as well as well as other social markers of difference.

Keywords: Maid. Violence. Gender.

Introdução

A sociedade brasileira dos “anos dourados” (1945-1964) manteve e legitimou uma ideia predeterminada de diferença sexual entre homens e mulheres. Sendo impostos limites entre masculinidade e feminilidade, deixando reservadas às mulheres as imagens de

¹⁰ O tema discutido nesse texto foi objeto de estudo da dissertação de mestrado da autora “Honra, Moral e Violência nos “Anos Dourados”: Discursos jurídicos em crimes sexuais – Porto Alegre (1948-1964)”, defendida em 2018 pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Profª Dra. Natalia Pietra Méndez.

¹¹ Doutoranda em História – UNISINOS, Bolsista integral – PROSUC/CAPES.

passividade, “instinto maternal”, fragilidade, enquanto para os homens, símbolos de força e iniciativa. O casamento seria a porta de entrada para a realização dessas ideias de feminilidade, sobretudo, para as moças consideradas educadas. As jovens solteiras eram classificadas como “moças de família” e “garotas de programa (não necessariamente prostitutas) ou levianas” (PINSKY, 2014, p. 56). As instituições e o imaginário social preocupavam-se constantemente em normatizar e controlar a sexualidade feminina, por meio da honra feminina e da virtude sexual – “virgindade moral”. As “futuras esposas” deveriam possuir recato e a virtude como qualidades morais obrigatórias. Nesse sentido, os casos de mulheres ofendidas em crimes sexuais são vistos como um grave desvio desta condição, principalmente quando envolve a perda da virgindade.

A família conjugal é o modelo dominante nas classes médias, composta pelo pai, pela mãe e filhos/as, cuja autoridade máxima é o pai – “chefe da casa” e responsável pela manutenção econômica do lar, enquanto para a mãe são atribuídas todas as tarefas domésticas e a criação dos filhos/as. As leis enfatizam a imagem da mulher como naturalmente conduzida ao casamento, à maternidade e à domesticidade. “As mulheres são assim definidas como esposas, mães e “rainhas do lar” em potencial” (PINSKY, 2014, p. 50).

No entanto, as meninas de famílias populares, desde muito cedo, auxiliavam suas mães na cozinha e nas outras tarefas domésticas, bem como no cuidado dos irmãos/irmãs menores. Enquanto isso, os meninos estavam livres para brincar nas vias públicas. Essa divisão sexual do trabalho começava desde a infância e permanecia na vida adulta. As filhas e os filhos das famílias pobres contribuíam financeiramente desde cedo com sua força de trabalho. Em muitas situações, meninas ausentes de recursos em zonas urbanas ocupavam o espaço doméstico. Uma parcela dessas meninas iniciava como babá, ainda com nove ou dez anos de idade, e com o tempo, atingiam a posição de empregada doméstica¹².

Segundo Conceição Evaristo (2016), os “anos de ouro” alcançavam somente parte da população brasileira, pois uma parcela significativa da sociedade vivia em situação de

¹² Tanto o trabalho infantil, quanto a regulamentação do trabalho feminino foram discutidas e revistas, durante a primeira metade do século XX no Brasil. Na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) de 1943 consta o item “Da proteção ao trabalho da mulher”, o que estabeleceu a equiparação salarial entre homens e mulheres. Além disso, coibiu-se, em lei, a participação de mulheres em tarefas inadequadas a sua capacidade física e/ou que colocassem em risco a saúde feminina (BORELLI; MATOS, 2012).

extrema pobreza em áreas periféricas. Como o exemplo trazido pela autora, da escritora Carolina Maria de Jesus, que em seu livro “Quarto de Despejo” (1960) “gritou” para o Brasil e para o mundo a miséria de como uma mulher negra e pobre vivia com os filhos na Favela do Canindé, em São Paulo. Assim como muitas mulheres e homens que povoam as páginas de inquéritos e processos criminais aqui investigados, sujeitos oriundos de regiões periféricas, da cidade de Porto Alegre.

“Meninas perdidas” ou “Meninas exploradas”

Ao longo do século XX, a prestação de serviços domésticos se estabelece como uma alternativa viável de trabalho. Sobretudo para mulheres jovens e das camadas mais pobres, muitas vezes provenientes de zonas rurais, que partiam para as capitais, ou grandes centros urbanos, em busca de “novas oportunidades” de vida/sobrevivência.

Em 1955, Maria Helena, de 17 anos, branca¹³, sabendo ler e escrever que se identificou no termo de declarações prestadas na Delegacia de Polícia como comerciária, mas no exame de corpo de delito foi classificada como doméstica¹⁴. Além de Maria Helena, Rosana, no ano de 1959, quando estava com 18 anos, branca, de instrução primária que foi classificada como doméstica tanto no termo de declarações, quanto no exame de corpo de delito¹⁵. Contudo, na sua declaração cita que trabalhava como balconista nas “Lojas Americanas” do centro de Porto Alegre. Mesmo com a ofendida declarando a localização e sua função laboral os profissionais do Poder Judiciário a classificaram como doméstica.

Os casos de Maria Helena e Rosana nos apresentam como uma “mulher” era vista pela Justiça, essa não esperava que mulheres ocupassem outras profissões que não fossem às ligadas ao privado, ao cuidado e a organização de uma casa e da família. As mulheres das camadas populares desempenhavam essas funções ditas essencializadas e naturalizadas como femininas fora do seu lar de origem. Como bem demonstrado pela historiadora Maria

¹³ Nas fontes criminais, do período analisado, a classificação por cor das partes envolvidas é: branca, preta, parda e mista.

¹⁴ Inquérito Policial nº 73/56, natureza Sedução, ano de 1955. Acervo do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERS), subfundo 2ª Vara Criminal, caixa nº 004-4371.

¹⁵ Inquérito Policial nº 112, natureza Rapto Consensual, ano de 1959. Acervo do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERS), subfundo 2ª Vara Criminal, caixa nº 004-4331.

Aparecida Prazeres Sanches (2010, p. 153) que aponta como o trabalho doméstico estabeleceu-se como uma “importante alternativa de trabalho na luta pela sobrevivência de muitas mulheres pobres”, entretanto, essa atividade era carregada “por grande desprestígio social, e aquelas que dele dependiam estavam sempre sujeitas a formas extremas de exploração e violência”.

Os vestígios de formas de exploração e violência podem ser encontrados no processo criminal, de 1960¹⁶. A parte ofendida era Inácia, 13 anos, branca, doméstica, sabendo ler e escrever, que acusou em sua primeira declaração como autor do seu desvirginamento o seu namorado Afonso. Em uma nova declaração o pai de Inácia a representou contra seu ex-patrão Hildebrando, natural de Portugal, 44 anos, branco, casado, comerciante e de situação econômica “boa”. A ofendida relatou que sua primeira declaração foi feita acusando Afonso, pois “era da sua vontade” em casar-se com ele. Contudo, descreveu que foi estuprada pelo patrão quando trabalhava na residência deste. Porém, na nova versão da história, Inácia contou que Hildebrando uma noite entrou no seu quarto, e “de imediato tapou a sua boca para que não gritasse e tirou-lhe as calças” com isso forçando-a ao ato sexual. Inácia argumenta que tentou se defender da forma violenta que foi pega por Hildebrando, mas não “conseguiu vencer a força do indiciado”. A ofendida ainda declarou “ter contado para a esposa de Hildebrando e este lhe disse: que daria cabo nela”.

O caso de Inácia apresenta, baseadas nas suas declarações, as formas de exploração e violência que mulheres pobres estavam condicionadas ao prestarem serviços domésticos. Inácia denunciou o ex-patrão por estupro, já que ela foi demitida pela esposa deste após relatar o ocorrido. O elemento da idade também é destacado nesse processo, pois a ofendida contava com 13 anos e o acusado com 44 anos. Maria Sanches (2010) acredita que a condição de pobreza está sempre associada à necessidade de trabalhar como doméstica, isso é refletido no caso de Inácia, que assim como outras mulheres pobres e menores, trabalhava para sua sobrevivência e da sua família. Outro fato importante salientado pela historiadora refere-se à característica feminina bastante difundida nos “anos dourados” da prática de se “encomendar” mulheres jovens entre 10 e 17 anos para trabalharem como

¹⁶ Processo criminal nº 4735, natureza Estupro, ano de 1960. Acervo do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERS), subfundo 2ª Vara Criminal, caixa nº 004-4390.

domésticas, em casas de famílias médias e altas, que em Salvador – cidade analisada por Maria Sanches era comumente chamada de “Catarinas” (SANCHES, 2010, p. 118).

O caso seguinte refere-se ao crime de sedução, do ano de 1964¹⁷, que tinha como ofendida Flávia, de 17 anos, doméstica, cor preta, instrução primária. No mês de março daquele ano, Flávia iniciou o trabalho como empregada doméstica em um apartamento na área central de Porto Alegre. Em suas declarações, a ofendida relatou que durante todo o tempo que trabalhou neste local, também residia ali. Neste mesmo prédio, em outro apartamento morava Waldir, de 20 anos, branco, instrução secundária, e situação econômica declarada regular. Flávia afirmou que era namorada de Waldir, e que o mesmo já havia lhe feito diversas propostas de manterem relações sexuais, e que ela nunca aceitava até o dia em que ele lhe prometeu casamento. Flávia contou que no mês de julho desse mesmo ano, saiu para ir à farmácia por pedido de sua patroa, por volta das 23h. E no trajeto passou pelo apartamento de Waldir, quando foi agarrada pelo braço e levada para o interior do local, “e lá acabaram por manter relações sexuais, deitados no chão e sobre algumas roupas dele”, quando foi desvirginada.

Waldir confirmou em suas declarações conhecer Flávia, porém, nega que mantinha um relacionamento amoroso com a ofendida. Ele declarou que, quando Flávia veio trabalhar no prédio que reside, “que a ofendida ao ver ele costumava dizer piadas (fazer gracinhas) o que levou o acusado numa noite quando chegava em casa e encontrando a ofendida na sacada do apartamento onde trabalhava a convidá-la a descer do lugar onde estava”. Waldir diz que a ofendida desceu prontamente e logo que entrou no quarto começou a se despir, sem nenhum constrangimento. O acusado salientou ter questionado Flávia sobre sua virgindade, e que ela respondeu que tinha sido desvirginada ainda na sua terra natal aos 14 anos e, desde que chegou a Porto Alegre, já havia mantido relações sexuais com dois rapazes. Na delegacia, Waldir informou o nome de um dos rapazes e informou que o outro conhecia de vista, mas que iria apresentar os dois no decorrer do processo para provar que não era o autor do desvirginamento de Flávia e que ela não era uma “moça respeitada”.

¹⁷ Processo criminal nº 6077/211, natureza Sedução, ano de 1964. Acervo do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERS), subfundo 2ª Vara Criminal, caixa nº 004-4418.

O caso seguiu os ritos processuais, o processo foi aberto com a denúncia do Ministério Público, a representação da ofendida, as declarações dela e do acusado na Polícia, o exame de corpo de delito também foi feito por Flávia. Em juízo Waldir confirmou o depoimento que havia prestado na delegacia, sem acrescentar nenhuma outra informação. No entanto, antes que as testemunhas prestassem seus depoimentos o representante do MP, solicitou que o processo fosse arquivado.

O pedido de arquivamento do caso de Flávia e Waldir apresenta elementos importantes para análise. A promotoria se baseou na idade da ofendida de 17 anos, mesmo que a legislação previsse que mulheres entre 14 e 18 anos estariam “protegidas” juridicamente em caso de sedução. Contudo, o que é escancarado neste pedido é a comparação entre as profissões/ocupações e cor de Flávia e Waldir. Ou seja, um jovem estudante branco, não poderia manter um relacionamento afetivo sério, como um namoro, com uma mulher com quase o limite da idade de proteção (17 anos), a qual exercia a profissão de doméstica em casa de terceiros e de cor preta.

Destacamos esse caso, pois o fato de a cor não ser frequente nos textos dos promotores, advogados e juízes, por existir formulários próprios que exercem o papel de qualificar e classificar os sujeitos envolvidos em crimes sexuais. A literatura antropológica e sociológica que tem se debruçado sobre o estudo da cor demonstraram que a classificação por cor, que na sua multipolaridade remonta ao período colonial, seria afetada pelas circunstâncias e mudam de acordo com o observador tanto externo, que classifica alguém, como na autoclassificação (CUNHA, 2002; GUIMARÃES, 2008). E nesse processo outras características, além da cor da pele propriamente dita, são consideradas, como os atributos físicos, tais qual a textura do cabelo, a grossura do nariz e dos lábios. O caso de Flávia é bem sintomático, pois um representante do Poder Judiciário é quem destaca sua condição social - empregada doméstica -, e a sua cor que impossibilitaria a relação com um “estudante branco”.

Histórias como de Maria Helena, Rosana, Inácia e Flávia são comuns em casos de crimes sexuais, onde se destacam a qualificação de elementos de honra e moral, sobretudo de violências. São histórias escondidas e muitas vezes silenciadas por carregarem dores e sofrimentos que são postas à prova. Portanto, as mulheres, ainda meninas, são ofendidas,

julgadas e “condenadas” por suas condutas sociais, morais, sexuais e laborais, como as domésticas.

Nos casos analisados é verificado a complexidade do “ser doméstica”, a qual extrapola os limites das relações de trabalho. Uma atividade que permitiu, que muitas mulheres desde a infância desenvolvessem as funções de limpar, cozinhar, organizar e cuidar da casa de outrem. No entanto, a relação entre empregada doméstica e patrão(oa) esteve marcada pela exploração, seja das horas exaustivas dedicadas ao labor, seja as baixas remunerações (ou nenhuma). Todavia, como visto, algumas dessas mulheres ainda foram distinguidas pela violência sexual dos patrões, dos filhos desses ou de outros homens que se aproveitaram de sua condição considerada subalterna.

Referências Bibliográficas

BORELLI, Andrea; MATOS, Maria Izilda. Espaço feminino no mercado produtivo. In: PINSKY, Carla; PEDRO, Joana Maria. **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012.

CUNHA, Olívia Maria Gomes da. **Intenção e Gesto**: Pessoa, cor e a produção cotidiana da (in) diferença no Rio de Janeiro – 1927/1942. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2002.

EVARISTO, Conceição. Carolina Maria de Jesus: Como gritar no Quarto de Despejo que “Black is Beautiful”? In: CHALHOUB, Sidney; PINTO, Ana Flávia Magalhães. **Pensadores Negros – Pensadoras Negras**. Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Cor e Raça: Raça, cor e outros conceitos analíticos. In: PINHO, Osmundo Araújo; SANSONE, Livio (orgs.). **Raça novas perspectivas antropológicas**. 2ª Ed. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Mulheres dos Anos Dourados**. São Paulo: Contexto, 2014.

SANCHES, Maria Aparecida Prazeres. **As razões do coração**: namoro, escolhas conjugais, relações raciais e sexo-afetivas em Salvador 1889- 1950. Tese de Doutorado em História – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

**EU NÃO ESTOU LOUCA:
BREVE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE MULHERES E LOUCURA**

Muriel Rodrigues de Freitas¹⁸
PUC/RS e SEDUC/RS
murielmatahari@gmail.com

RESUMO

O objetivo desse breve ensaio é apresentar algumas obras que foram fundamentais na pesquisa que desenvolvi para criar o roteiro do documentário *Condenadas pela razão*¹⁹, assim como incentivar o conhecimento sobre o tema da loucura ligada às mulheres. Este tema é fundamental tanto nos estudos sobre as diversas invisibilidades das mulheres na história quanto nas violências e resistências por elas vividas a partir do conhecimento de suas antepassadas.

Palavras-chave: Mulheres, Loucura, Bibliografia.

ABSTRACT

The purpose of this brief essay is to present some works that were fundamental in the research I developed to create the script for the documentary *Condemned by Reason*, as well as to encourage knowledge about the theme of madness linked to women, a fundamental theme so many in the studies on the various invisibilities of women in history as well as in the violence and resistance they experience from the knowledge of their ancestors.

Keywords: Women, Madness, Bibliography.

Antes de começar a ler este texto pense em quantas vezes tu já foste chamada de louca na vida e em que circunstâncias isto aconteceu. Agora troca a pessoa acusada, no caso tu mesma, por outra do sexo masculino e tenta imaginar se a acusação teria sentido. Se tua resposta for não, é porque estamos diante de um estereótipo que foi sendo desenvolvido há

¹⁸ Doutoranda PPGH PUCRS - Professora vinculada à SEDUC/RS

¹⁹ *Condenadas pela razão*. Documentário escrito e dirigido por Muriel Rodrigues de Freitas como finalização de mestrado em Ensino de história na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018. Pode ser visto pelo YouTube no link <https://www.youtube.com/watch?v=NG4YPq7ETVE>

muito tempo que liga as mulheres ao desequilíbrio emocional. Esta mensagem não é natural nem inocente. O discurso acerca da loucura feminina gera injustiças e, por vezes, justifica violências. É importante reafirmar, nesse sentido, que as características que para uma mulher são tidas como insanidade, histeria e loucura, para os homens, muitas vezes, são utilizadas como qualidades. Ao serem confiantes e assertivas por exemplo. Muitas pesquisadoras têm se debruçado sobre o tema e minha ideia aqui é apresentar algumas leituras para aquelas que tiverem interesse em conhecer esta história e até mesmo em entrar nesse campo de pesquisa.

O livro do filósofo francês Michel Foucault intitulado *História da loucura*, lançado em 1961, é a referência no entendimento do processo de transformação da loucura em doença mental e de seu encarceramento em asilos, depois chamados de hospícios. “Loucura” é por ele entendida como uma emergência histórica, inserida na esfera das práticas sociais e morais, como um instrumento de sujeição e não como algo da “natureza” ou uma “doença”. A percepção e a construção do discurso sobre o louco mudam conforme a época e as necessidades históricas, mas é a partir do período medieval que o lugar dele se transforma no “lado de lá”. Até a Idade Média o louco estava presente na vida diária das pessoas, era visto e se integrava na sociedade. Era um “visionário”. Segundo Foucault, foi a partir do século XVIII, com o surgimento do pensamento racionalista, que a loucura passou a ser objeto de análise do discurso médico. Se durante a Idade Média e parte da Renascença a loucura esteve ligada a causas malignas, no século XIX ela passou a repousar sobre a moral e a ética, sendo por isso chamada de “loucura moral”. A mentalidade da burguesia buscava se consolidar e precisava reajustar alguns fatores e personagens sociais a sua realidade e visão de mundo. Logo, o desajustado, o preguiçoso, o desobediente e o louco necessitavam ter um lugar onde suas práticas rebeldes fossem “acalmadas” e disciplinadas (ou, ao menos, ocultadas da “sociedade sadia”). A internação dos “desajustados” inicia no século XVII, mas o discurso médico da loucura se consolida no século XIX. O louco torna-se objeto de estudo, a loucura passa a ser vigiada e confinada pela razão, e o médico surge como a “autoridade” imbuída do poder de julgar, analisar e tratar a loucura alheia.

Os estudos sobre a história das mulheres foram decisivos para que pesquisadoras observassem que as questões ligadas à hierarquização dos gêneros estavam no cerne das diferenças nas internações a partir do século XIX. A partir dos levantamentos e análises de

casos, podemos observar que houve tratamentos distintos para homens e mulheres que viveram experiências ligadas à loucura durante o final do século XIX e início do XX e que parâmetros diferentes foram usados para definir o que eram e como deveriam ser tratados os casos relacionados à problemas de saúde mental. A construção social do gênero pode ser entendida como uma prática discursiva que dependeu, ao longo do tempo, de inúmeros emissores e que, ao ser associada à loucura no final do século XIX, ganhou o reforço do saber médico para consolidar a dominação masculina, já que concedeu uma chancela “científica” à associação entre loucura e feminilidade. Vejamos alguns destes estudos.

A professora e pesquisadora Maria Clementina Pereira Cunha entra neste debate no Brasil com uma obra fundamental intitulada *O espelho do mundo: Juquery, a História de um asilo*. A autora estuda o processo de incorporação do alienismo no movimento de disciplinarização da sociedade brasileira ao final do século XIX. Para tanto, explora as relações entre o alienismo, a cidade e o hospício, as normas e rotinas de funcionamento da instituição, e histórias pessoais que ajudam a definir diferenças e evidenciar como se construía a loucura de ricos e pobres, homens e mulheres, negros e brancos. Sua proposta foi, através da análise dos prontuários do hospital, dar identidade às pessoas que lá estiveram, conhecer suas histórias de vida e os significados de seus internamentos, além de evidenciar a hierarquização na escala de atenção e cuidados como podemos ver neste trecho: “Na base da pirâmide, ocupando a posição de mais radical aniquilamento, estão as mulheres negras” (CUNHA, 1986, p.124). Casos de “loucura moral” como o da professora Eunice, em São Paulo, cujas observações do alienista justificando sua internação se referiam ao fato de ela ler demais, ser orgulhosa, fundar escolas para adultos, entre outros absurdos. Há também um artigo da professora Clementina intitulado *Loucura, gênero feminino, as mulheres do Juquery na São Paulo do início do século XX* (1989), cujo objetivo é detectar diferenças sociais que remetem à subordinação das mulheres e investigar “doenças mentais” associadas à feminilidade, também baseado nas análises dos prontuários do Juquery.

Da pesquisadora Yonissa Warmit Wadi dentre outras produções, destacarei dois livros de autoria dela e outro no qual é organizadora. O livro *Palácio para guardar doidos: uma história das lutas pela construção do hospital de alienados e da psiquiatria no Rio Grande do Sul*, analisa de forma sistemática o processo de fundação do primeiro hospício do Estado, os embates e os jogos de poder entre a elite política local e o saber médico psiquiátrico do

período. Todavia, me ateno um pouco mais em sua tese de doutorado chamada *A história de Pierina: subjetividade, crime e loucura*. Utilizando como fontes primárias os fragmentos de três cartas e um bilhete encontrados junto ao prontuário de Pierina no mesmo Hospital Psiquiátrico São Pedro, além de diversos depoimentos incluídos no processo judicial que a condenou ao internamento, a autora documenta e reconstrói a vida cotidiana de uma mulher que viveu a experiência da loucura. Yonissa nos apresenta a essa mulher, descendente de imigrantes italianos, que viveu em meados de 1908, de 28 anos, casada, agricultora/artesã/dona de casa, residente num lugarejo situado na região de colonização italiana do interior do estado do Rio Grande do Sul/Brasil, que esboçou os primeiros sintomas de uma perturbação que resultou, meses depois, num ato extremo: o assassinato por afogamento de sua filha de 17 meses. Na sequência deste ato, Pierina Cechini foi indiciada em processo-crime e depois internada no hospício para averiguação de sua “sanidade mental”. A partir do estudo dos caminhos trilhados pela personagem pelos meios repressivos das leis do Império e do início da República no Brasil do final do século XIX e início do XX, bem como das ciências médicas da época, podemos vislumbrar as tentativas de ação de uma pessoa comum ante a rigidez de certas estruturas. Mas mais do que isso, a autora desejou comprovar, baseando-se nos estudos de gênero, a hipótese de que algumas vidas podem tomar caminhos opostos a partir das diferenças que incidem sobre sujeitos homens e sujeitos mulheres em tempos e lugares diversos. Analisando as cartas que ela escreveu durante sua internação - ao juiz responsável por seu caso, aos “dottores” (como nomeou os médicos), a sua mãe e a uma enfermeira da Santa Casa de Misericórdia - o inquérito policial e alguns documentos pessoais da internada, a historiadora resgata uma série de narrativas e monta um perfil do cotidiano de pobreza e escassez que levaram a personagem a cometer o infanticídio sob a justificativa de não querer que a filha sofresse com a mesma vida que ela teve. Trata-se de um trabalho primoroso de contextualização histórica que nos mostra o universo de valores machistas da área de colonização italiana, a opressão sentida por Pierina e sua conseqüente trágica atitude.

Já o livro intitulado *História e loucura: saberes, práticas e narrativas* (2010), organizado também pela professora Yonissa juntamente com Nádia Maria Weber Santos, é uma coletânea de textos da qual destaco como pertinente ao tema deste ensaio o excelente artigo de Ana Paula Vosne Martins sob o título *Um sistema instável: as teorias ginecológicas sobre o corpo feminino e a clínica psiquiátrica entre os séculos XIX e XX*. Ana Paula nos revela

como e porque foi desenvolvida a *teoria da ação reflexa* segundo a qual por meio de “uma rede nervosa que ligava cérebro, útero e ovários através de gânglios e de uma complexa ramificação de nervos ao eixo cérebro-espinhal” (MARTINS, 2010, p.25), qualquer excitação de origem sexual, em uma mulher, levaria automaticamente a uma ação reflexa no seu cérebro. Essa teoria foi muito bem recebida por um grupo bastante influente de psiquiatras da época e serviu como comprovação de que as mulheres eram escravas de seus órgãos sexuais, de que era “da sua natureza” o descontrole emocional e que, logo, não teriam a estabilidade necessária para ocupar lugares de poder e ter responsabilidades fora da casa, da família e da maternidade que eram os lugares da mulher por excelência.

A pesquisadora Fabíola Rohden, em artigo intitulado *Ginecologia, gênero e sexualidade na ciência do século XIX*, ressalta que havia uma clara preocupação da classe médica com a delimitação do papel social de cada sexo no referido período. Segundo ela, “a vida masculina não era problematizada pela medicina a partir da capacidade ou não de reprodução como acontecia com as mulheres” (ROHDEN, 2002, p. 105). Coincidentemente ou não, os problemas de ordem mental com os quais “naturalmente” as mulheres eram acometidas provinham, conforme o pensamento científico dominante da época, na maioria das vezes da condição reprodutiva.

Outro artigo de referência nessa área é intitulado *Psiquiatria e feminilidade*. Nele, a historiadora Magali Engel (1997) analisou como a construção discursiva sobre a “loucura feminina” no final do século XIX atravessou os escritos médico-psiquiátricos e forjou personagens da literatura nacional, contribuindo para a disseminação e consolidação do estereótipo da “mulher louca”. Magali nos apresenta um resumo das mudanças que o Brasil passou durante o século XIX em consonância com o resto do mundo para relacionar a modernidade, o novo mundo do trabalho, o fortalecimento das cidades urbanizadas e dos ideais da burguesia com a necessidade da disciplinarização dos corpos. Nessa conjuntura crescente, as mulheres tinham seu papel e eram parte deste “projeto”. A medicina (e suas especialidades, como a ginecologia e a psiquiatria) serviu como um braço do poder público de controle sobre os seus corpos e sua sexualidade. O que levava à loucura feminina, segundo os prontuários pesquisados por Engel, eram os ciúmes, a menstruação, o parto e a menopausa. Porém, mesmo na normalidade de suas funções o corpo feminino era, segundo os psiquiatras, doente ou potencialmente doente. Nos casos citados no artigo, fica evidente o

juízo moral de mulheres que, por vezes, tinham reais problemas mentais (mas eram tratadas como degeneradas ou maníacas sexuais) ou viveram situações de violências físicas e/ou psicológicas que as levaram a cometer crimes (e foram tratadas como histéricas). O que aconteceria com elas dependia de suas vidas pregressas. Se tivessem sido boas mães e esposas receberiam tratamentos e voltariam a viver em sociedade. Mas, no caso de demonstrarem comportamentos julgados lascivos ou “degradantes”, poderiam ser reclusas para sempre.

Considerações Finais

Como breve introdução aos estudos sobre mulheres e loucura procurei evidenciar textos que foram essenciais à minha pesquisa de mestrado²⁰ na qual tu poderás aprofundar um pouco mais cada um e observar como foram utilizados para compor materiais a serem usados em sala de aula. Deixo mais algumas opções muito prazerosas de leitura (apesar de bastante duras) escritas por jornalistas, psicólogas e outras profissionais, com referências completas na bibliografia sugerida.

Camille Claudel - uma mulher, da diretora teatral Anne Delbée, é um livro com muitas fotografias e no qual podemos ler centenas de cartas escritas pela artista plástica francesa que viveu trancafiada por trinta anos em um hospital psiquiátrico porque ousou não seguir aquilo que era destinado à uma mulher no início do século XX. Camille morreu sozinha e esquecida, teve suas obras roubadas e vendidas pela família e por seu amante Auguste Rodin.

A psicóloga Melissa de Oliveira Pereira organiza junto com a professora e assistente social Rachel Gouveia Passos a coletânea *Luta antimanicomial e feminismos: discussões de gênero, raça e classe para a reforma psiquiátrica brasileira*. Os diversos artigos versam sobre interseccionalidade, condições sociais diversas, o papel dos órgãos de justiça e as resistências de grupos de profissionais e de mulheres que vivem a opressão dos papéis e estereótipos de gênero atualmente. A jornalista Daniela Arbex escreveu um já clássico livro-

20 FREITAS, Muriel Rodrigues. Camilles, Pierinas e Eunices – Condenadas pela razão: mulheres, loucura, documentário e ensino de história. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em História, Porto Alegre, 2018.

denúncia sobre o hospital psiquiátrico conhecido como Colônia, da cidade de Barbacena, em Minas Gerais, chamado *Holocausto brasileiro – genocídio: 60 mil mortos no maior hospício do Brasil*. Daniela nos traz, dentre outros, casos de diversas mulheres que foram internadas sem doenças mentais: grávidas dos patrões, prostitutas, esposas “desobedientes”, mães com pouquitas heranças, dentre outras histórias.

No relato pessoal da jornalista Maura Lopes Cançado, *Hospício é Deus*, temos a visão da mulher que viveu parte significativa da sua vida em manicômios e escreveu essa obra em forma de diário. Nele, podemos perceber as diferentes relações estabelecidas entre as internas, as relações de poder com os médicos, assim como sua própria compreensão das relações de gênero forjadas no hospital.

Tenho me dedicado a este tema há pelo menos cinco anos e cada dia tenho mais convicção que definir a submissão imposta às mulheres como uma violência simbólica a partir do discurso da loucura ajuda a compreender como a relação de dominação – que é uma relação histórica, cultural e discursivamente construída – é sempre afirmada como uma diferença de ordem natural, radical, irredutível, universal.

Referências Bibliográficas

ARBEX, Daniela. **Holocausto brasileiro**. 1ª ed. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

CUNHA, Maria Clementina Pereira. **O espelho do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986.

_____. “Loucura, Gênero feminino: as mulheres do Juquery na São Paulo do início do século XX”. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n.18, p. 121-144, ago/set 1989.

CANÇADO, Maura Lopes. **Hospício é Deus, Diário I**. Belo Horizonte: Autêntica.

DELBÉE, Anne. **Camille Claudel, uma mulher**. São Paulo: Martins Fontes, Ed. 1, 1988.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

MARTINS, Ana Paula Vosne. “Um sistema instável: as teorias ginecológicas sobre o corpo feminino e a clínica psiquiátrica entre os séculos XIX e XX”. In: WADI, Yonissa Marmitt, SANTOS, Nádia Maria Weber (Orgs). *História e loucura: saberes, práticas e narrativas*. Uberlândia: Edufu, 2010.

PEREIRA, Melissa de Oliveira; PASSOS, Rachel Gouveia (org). **Luta antimanicomial e feminismos: discussões de gênero, raça e classe para a reforma psiquiátrica brasileira**. Rio de Janeiro: Autografia, 2017.

ROHDEN, Fabíola. **Ginecologia, gênero e sexualidade na ciência do século XIX**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 8, n.17, p.101 – 125, junho de 2002.

WADI, Yonissa Marmitt. **Palácio para guardar doidos: uma história das lutas pela construção do hospital de alienados e da psiquiatria no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

_____. **A história de Pierina: subjetividade, crime e loucura**. Uberlândia: Edufu, 2009.

UMA FORMA DE ESCOLHA E RENÚNCIA: PROSTITUIÇÃO

Priscilla Almaleh²¹

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

prialmaleh@hotmail.com

Como fantasia, o desejo de ser puta acompanha todas as mulheres, na cama ou na imaginação. Mas como profissão é outra coisa. O que a puta tem que as outras mulheres não têm? Nada. O que as outras mulheres têm que a puta não tem? Nada (LEITE, Gabriela, 2009, p.190).

RESUMO

A prostituição está presente na formação social ocidental, mas ainda é tida como um tema problemático dentro do movimento feminista e da sociedade. Esse texto busca sensibilizar, humanizar e refletir sobre os estigmas da prostituição nos corpos das mulheres.

Palavras-chave: prostituição, corpos, afetos.

ABSTRACT

Prostitution is present in Western social formation, but it is still seen as a problematic issue within the feminist movement and society. This text seeks to raise awareness, humanize and reflect on the stigmas of prostitution in the bodies of women.

Keywords: prostitution, bodies, affections.

Por que o estigma da prostituição recai somente sobre mulheres?

Bom, essa deveria ser a primeira pergunta que todas/os/es deveríamos fazer, mas acabamos por aceitar histórias terceirizadas e embaçadas por nossas próprias construções sociais. Traçando uma linha teórica foi a partir da década de 1960, num processo teórico crítico de interação entre movimentos sociais e a academia, houve a criação política da categoria mulher, no sentido de viabilizar estratégias que dessem conta de compreender a subordinação feminina, como chegamos nessa situação e como ela se mantém. Nesses 60 anos de estudos relacionados as mulheres, feminilidades, masculinidades e relações de

²¹ Doutoranda em História e graduanda em Pedagogia (UFRGS).

gênero, muito se construiu – e se constrói – sobre as origens da opressão, principalmente com o entendimento de corpo político, já que político é essencialmente definido como poder, virando uma forte marca e *slogan* do movimento feminista.

Adriana Piscitelli (2002, p.12) explica que as mulheres eram oprimidas enquanto mulheres, e suas experiências eram prova de sua opressão, assim, a opressão começou a ser mapeada nos espaços que as mulheres viviam, nas suas vidas cotidianas. Nesse sentido, o cotidiano é permeado por relações de poder, vistas como naturais, criadas sobre diferenças biológicas e culturais ocidentais, gerando agências e poderes diferenciados, criados e remanejados historicamente, repassados sobre as influências da família, da política e do poder instaurado. Mas o problema da visão do ponto de vista feminista²² são as lentes embaçadas por suas próprias prerrogativas, ou seja, a opressão foi estudada por e para mulheres brancas de classe média, negligenciando o cotidiano de mulheres pobres, negras e, também, das prostitutas. A partir da década de 1980 no Brasil, feministas negras denunciaram o racismo presente dentro do movimento e exigiram que as realidades fossem observadas dentro de contextos específicos nos quais as relações de poder operavam, sendo assim, as opressões seriam produtos sociais específicos localizadas dentro de uma matriz de opressão e privilégio. Atualmente, é consenso na academia que é preciso compreender as localizações sociais a partir da interseccionalidade²³.

Considerando os múltiplos feminismos, utilizarei o termo Teorias do Sul, produções teóricas que rejeitam a ideia de uma ciência branca, europeia ou norte americana (Ballestrin, Luciana; 2017). Essas produções, oriundas do sul global buscam as origens da opressão feminina, com novas visões e histórias que deem conta das multiplicidades interseccionais, compreendendo o caráter impositivo da cultura europeia – monogâmica, branca, heterossexual e com relações organizadas pelo binarismo, por exemplo – a partir da invasão

²² Luiza Bairos (1995, p.459) explica que para definir a opressão o feminismo lança mão do conceito de experiência “[...] qualquer situação que a mulher defina como tal independentemente de tempo, região, raça ou de classe social”, tendo importância a subjetividade em oposição a objetividade.

²³ A interseccionalidade é uma ferramenta política, teórica e metodológica, difundida por feministas negras comprometidas com análises que dessem conta das múltiplas opressões que perpassam os corpos e as vivências de suas vidas, a partir do cruzamento de categorias que antes eram pensadas de forma separada: como raça, gênero e classe. Nesse sentido a interseccionalidade é potente para a compreensão e denúncia de múltiplas experiências que estão localizadas dentro de estruturas de poder historicamente construídas e localizadas. Ver mais em: ALMALEH, Priscilla. Pelos Olhos da Justiça: traduzindo a interseccionalidade. *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, Uberlândia, vol. 33 n.2, jul./dez. 2020.

colonial, que além de roubar territórios já ocupados e bem construídos, matou, escravizou povos originários e africanos, como criou mecanismos invasivos na vida de corpos femininos/feminizados, seja por meio de regras socioculturais baseadas na organização binária da sociedade pelo gênero. Nesse sentido, é preciso repensar as construções herdadas dessa colonialidade.

Uma construção herdada: gênero e prostituição

Corpos são vida, movimentos, pensamentos, alegrias e tristezas. São vidas que produzem e reproduzem histórias. Assim, a prostituição não faz somente parte de um trabalho, uma opressão, ou ainda, agencia, mas são corpos que movimentam nossa história e nossa sociedade. Na construção da categoria de gênero a prostituta acabou sendo silenciada, ficando à margem da sociedade e da academia. Reprimida, proibida ou aceita, ao longo da história as visões e os discursos em torno da prostituição mudaram ao longo do tempo, mas pouco se foi falada na prostituição com alternativa, ou, uma das únicas alternativas possíveis²⁴.

Muitos foram os espaços negados para as mulheres, os empregos proibidos e as relações cortadas, mas as mulheres pobres sempre arranjaram meio de subsistência. Pensando na formação histórico-cultural da sociedade brasileira, em que os discursos de gênero sobre o feminino se concentravam na família burguesa e na esfera doméstica, as mulheres que não se enquadravam nessa classe ou que não encontravam sobrevivência na esfera doméstica, acabavam não tendo muitas alternativas, recaindo nas artimanhas das estruturas opressoras masculinas e nos espaços que foram colocados para as mulheres, como o serviço doméstico e a prostituição.

²⁴ A antropóloga Adriana Piscitelli (2012, p.5) faz uma abordagem explicando as noções presentes nos modelos e linhas de discussões feministas sobre prostituição. Seriam quatro modelos, que não operam de forma rígida, pois na prática se misturam aspectos de uns e outros, sendo que três deles - Regulamentarista, Proibicionista e Abolicionista - compartilham a condenação moral à prostituição. No primeiro modelo, o Regulamentarista, a prostituição é aceita, mas como ameaça à saúde e a ordem, devendo ser controlada pelo Estado por meio de regulamentos e regras que garantam a moral e a saúde das prostitutas, como também, pagamentos de impostos, já que haveria dispositivos de controle pessoais, sanitários, locais e policiais. O modelo Trabalhista acredita nos direitos laborais e reconhece o trabalho do sexo como uma atividade legítima e profissional. Ele não se esquivava de exigir uma regulamentação, mas voltada ao trabalho, como o de outras profissões e não como forma de controle. O Proibicionista considera a prostituição um delito e penaliza todas suas atividades e partes envolvidas, já o modelo abolicionista penaliza apenas os que recrutariam e se beneficiariam da prostituição, aqui as prostitutas são consideradas vítimas.

Ou seja, será que a prostituição não é uma estratégia para aqueles que se encontram no topo das esferas de poder – homens brancos e privilegiados – usufruir do corpo e da vida das mulheres? Será que o estigma moral que recai sobre a prostituição não faz parte dessa estratégia? Se é assim porque a prostituição ainda é só atrelada as mulheres?

Pensar na desestabilização social em junção com a prostituição é compreender o ciclo que fere a prostituta, a família e todos que vivem em seu redor. Não é uma situação passageira já que os efeitos morais ficam para vida, num ciclo de difícil quebra e que reflete em muitas gerações, já que barra o acesso social das pessoas que rodeiam as prostitutas – filhas/os, amigas/os e parentes. Magali Engel (2004, p. 86), ao examinar o significado da palavra prostituição – a partir de um viés médico e sanitário no século XIX²⁵ - observa que ela é associada a: “imundície, charco, lodo, esgoto, sombra, escuridão, trevas, naufrágio, queda, decadência, abismo”. Imoralidade, pobreza de espírito. Degradação.

A historiadora Cristiana Pereira (2002) explica que a prostituição, apesar de todos os males gerados pela degradação social, desafiava – e desafia – as relações sociais, já que as prostitutas estabeleciam – e estabelecem – estratégias de sobrevivências que desafiam as regras sociais pré-estabelecidas pelas condições herdadas da colonialidade²⁶, articulando múltiplas redes de sociabilidade. Uma das formas mais comuns que giram em torno da prostituição é a troca de nome, uma prática carregada de simbolismo, onde as mulheres assumem outra identidade, diferenciando a prostituição de sua vida fora da prática, a fim de não serem reconhecidas, sendo uma forma mais fácil delas lidarem com a carga emocional e moral.

Apesar das redes estabelecidas, a vida da prostituta, muitas vezes é um amor de renúncia, já que elas acabam cortando relações por causa da prostituição. Renúncia da família, dos filhos e dos amigos que tiveram antes da prostituição, como mostra a ex-prostituta

²⁵ O século XIX é marcado pela vigilância entre os limites da sexualidade “normal” burguesa, relacionada ao casamento, e a “suja”, formas outras de relações afetivas e sexuais.

²⁶ Anibal Quijano (2000) explica que colonialidade de poder nada mais é do que um controle do poder capitalista, eurocentrado e global em vários eixos a partir da imposição colonial, onde o poder está estruturado em relações de dominação, exploração, conflitos para o controle de recursos, produtos e pessoas.

e ativista social Gabriela Leite (2009) a partir dos seus relatos de vida, que mostram todas as adversidades causadas pela degradação social que a prostituição é associada, ao trabalho exaustivo que lhes é oferecido e ainda tido como fácil, *como se fosse apenas abrir as pernas*, dificultando que as prostitutas acessem a maternidade, educação, família, amizade, saúde, o afeto e amor, até mesmo o próprio.

Putá é, desde todos os tempos, o ralo da sociedade, e não há nada que se possa fazer para mudar isso: Estou na vida porque gosto de sexo e também não conseguiria o que consegui tendo outra atividade, mas sei que para a sociedade sou apenas uma mulher que não presta (LEITE, Gabriela; 2009, p.124-125).

Assim falou Vera, prostituta e amiga de Gabriela, que por seu relato mostra a agência de vida e os frutos que a prostituição lhe conferiu, já que o acesso a recursos financeiros é um problema social que gira em torno de fatores interseccionais ligados a gênero, raça e classe, mas que não deixa de mostrar a degradação social que gira em torno da mulher que busca na prostituição uma forma de sustento.

Por que só as mulheres precisam “pagar” pelo sexo que é oferecido aos homens?

Antes de querer solucionar qualquer problema em torno da prostituição, esse texto teve o intuito de refletir em torno dos problemas relacionados a construção de gênero que marginaliza mulheres e suas redes, dificultando a sociabilidade considerada “normal”. O mundo do sexo foi construído a partir da dominação masculina, do corpo da mulher como propriedade. Busquei fazer uma breve introdução para que consigamos criar subsídios críticos capazes de oferecer um novo olhar, uma nova lente, aos corpos que sobrevivem da prostituição, como também trouxe algumas questões para refletir.

A prostituição não vai acabar porque a nossa sociedade marginaliza essa ocupação. Muito pelo contrário. É a marginalização que faz o ciclo ficar mais dolorido e mais difícil de ser quebrado. Nesse sentido, gostaria de pontuar que precisamos compreender – como sociedade – as origens dessa marginalização e oferecer alternativas que façam o oposto, que acolham, eduquem e integrem.

Por fim, o conhecimento da nossa história é uma das únicas formas de empoderamento, de transformação e autoaceitação das características herdadas, munindo a sociedade de informações, dando subsídios para novas percepções críticas sobre si e o mundo, já que “muitas vezes, estar imerso na realidade opressiva impede uma percepção clara de si mesmo enquanto oprimido” (BERTH, Joice; 2018, p.22). Uma forma de descolonizar, reconstruir e romper situações injustas, e talvez, um mecanismo que destrua a solidão dos corpos prostituídos.

Referências Bibliográficas

ALMALEH, Priscilla. Pelos Olhos da Justiça: traduzindo a interseccionalidade. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, Uberlândia, vol. 33 n.2, jul./dez. 2020.

ALMALEH, Priscilla. **Ser mulher: Cotidianos, Representações e Interseccionalidades da Mulher Popular (Porto Alegre 1889 – 1900)**. Dissertação de Mestrado em História. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

ALMALEH, Priscilla; FAGUNDES, Marluce Dias; VIEIRA, Miriam Steffen. Contribuições e compromissos: Perspectivas feministas decoloniais e a História. **Sul-Sul - Revista De Ciências Humanas e Sociais**, 1(03), 2021, p. 77-103.

BAIROS, Luiza. Nossos Feminismos Revisitados. **Estudos Feministas**. Florianópolis, ano 3, 2º semestre, 1995.

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Feminismos subalternos: **Estudos Feministas**, Florianópolis, 25(3): 530, setembro-dezembro/2017.

BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

PEREIRA, Cristiana Schettini. **“Que tenhas teu corpo”:** Uma história social da prostituição no Rio de Janeiro das primeiras décadas republicanas. 2002 (Tese de Doutorado) Unicamp, Campinas, 2002.

PISCITELLI, Adriana. Feminismos e prostituição no Brasil: uma leitura a partir da antropologia feminista. In. **Cuadernos de Antropologia Social**, n.36, 2012, p.11-31.

PISCITELLI, Adriana. Re-criando a (categoria) mulher? In: PISCITELLI, Adriana; GOLDANI, Ana Maria. **A prática feminista e o conceito de gênero**. Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. Textos Didáticos n. 48 – Novembro de 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of world systems research**, v. 11, n. 2, p. 342 - 386, 2000.

**ENSINO DE HISTÓRIA E CINEMA: POSSIBILIDADES DE DABETE A PARTIR DO
FILME *PERSÉPOLIS* DE MARJANE SATRAPI**

Isabela Rodrigues Regagnan²⁷

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

isabelaregagnan@hotmail.com

RESUMO

Este artigo busca demonstrar o entrelace do Ensino de História com o Cinema, utilizando como fonte o filme *Persépolis* como produtor de conhecimento cultural. Com ele, debates sobre a (des)construção da representação ocidental sobre o Oriente Médio e o Irã, e sobre o papel das mulheres como produtoras de conhecimento se tornam possíveis, junto a mediação de professores e de referências bibliográficas.

Palavras-Chaves: Ensino de História; Cinema; *Persépolis*.

ABSTRACT

This essay aims to show the connection between the teaching of History and Cinema, using the film *Persepolis* as cultural source. Said movie enables debates regarding the deconstruction of the western representation of the Middle East and Iran, as well as women's role as knowledge producers, with the mediation of professors and bibliographic sources.

Key Words: History Teaching; Movie theater; *Persepolis*.

Introdução

A intenção desse artigo é trazer questões acerca do uso do Cinema no Ensino de História como um recurso didático que possibilite os professores a trabalharem diversos conteúdos com seus alunos, no caso desse texto, o Oriente Médio. Para isso, o filme escolhido foi *Persépolis*. O filme animado foi dirigido e roteirizado por Marjane Satrapi e Vincent Paronnaud, baseado na História em Quadrinho autobiográfica de mesmo nome, também escrita por Satrapi. O filme foi lançado em 2007 e teve muita relevância com a sua narrativa.

²⁷ Graduanda de Licenciatura em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Bolsista do Programa de Educação Tutorial – PET História Conexões de Saberes. Voluntária do Programa Institucional de Iniciação Científica – PIVIC. Integrando do grupo: História, Mulheres e Feminismo (HIMUFE).

A obra tem como foco a história de Satrapi enquanto criança até sua vida adulta em 1994. Tudo é narrado de uma forma muito bem humorada e simples, possibilitando aos estudantes uma linguagem mais acessível sobre as problemáticas trazidas pela obra. Através da narrativa da protagonista, é possível observar as dinâmicas históricas, como a história da região iraniana, os estereótipos ocidentais contra o Oriente Médio, e especialmente, o papel da mulher na sociedade do Irã.

Utilizando do cinema como recurso didático, este filme traz temas e contextos ideais para um debate sobre a história iraniana e os conflitos sucedidos na região, trabalhando o cotidiano vivido pela população, enfatizando temas como: cultura, política, e as conflitos enfrentados pelas mulheres na sociedade. Com o uso do filme, os alunos podem ser estimulados a refletir sobre opressões ocidentais e patriarcais, já que o mesmo tem uma desenvoltura bem-humorada mesmo falando de temas tão sérios.

***Persépolis* e o Ensino de História: possibilidades de análise**

Os primeiros vestígios do que se tornaria o cinema surgiram no final do século XIX e ganharam notoriedade com os irmãos Lumière em 1895. A sociedade passou a ser projetada na arte. O cinema além de ser um mecanismo de entretenimento, se tornou uma forma de cultura e comunicação, alternando a ficção com a realidade.

Mas seria o cinema só feito e produzido por homens? Desde as primeiras décadas que o cinema passa a ser reconhecido e valorizado, muitas mulheres tiveram diversos papéis importantes fazendo história no cinema. Trabalharam como: roteiristas, diretoras, cineastas, ou organizando figurino, cenário e trilha sonora, elas sempre estiveram ali.

Foi nesse meio que surgiu Alice Guy Blaché, considerada a primeira mulher cineasta e proprietária de um estúdio cinematográfico. Outras diretoras, como Lois Weber e Germaine Dulac, destacaram-se com filmes como, *Hipócritas* e *A concha e o clérigo*, entretanto, pelo fato de a História ter sido majoritariamente exercida e escrita por homens, essas mulheres foram excluídas/apagadas da História do Cinema.

O cinema tomando grandes proporções, começou a ser visto por estudiosos enquanto objetos de pesquisa, em especial a relação do cinema com a história e o ensino de história. Marcos Napolitano afirma que “A História é uma das disciplinas mais afeitas a atividades com o cinema” (2003, p. 38), mas salienta que os professores devem trabalhar como mediadores da obra e da análise histórica, indagando questões a serem debatidas e articulando questões que os alunos devam desenvolver em sala de aula, já que ele não substitui o trabalho docente.

Persepolis, filme dirigido e roteirizado por uma mulher iraniana, narra durante o longa, sua relação com a família e a sua percepção sobre o contexto histórico que se passava na época no Oriente Médio, principalmente do Irã, antiga Pérsia, unindo elementos da história como a Revolução Iraniana de 1979 até sua reavaliação do Oriente e do Ocidente.

Por meio da narrativa de Satrapi, é possível ver o preconceito que a personagem sofre por ser natural do Oriente Médio enquanto buscava se exilar em países ocidentais, como a Áustria e França. O orientalista Edward Said, observa como a cultura do Oriente Médio é associada de forma agressiva, reforçando como a xenofobia perpassa entre uma nação e outra. “A cultura vem a ser associada, muitas vezes de forma agressiva, à nação [...]; isso “nos” diferencia “deles”, quase sempre com algum grau de xenofobia. A cultura, neste sentido, é uma fonte de identidade” (SAID, 2011, p. 5).

Através dos conflitos que Satrapi passa em sua vida, ao longo da obra podemos refletir sobre a enorme pressão entre o Oriente *versus* Ocidente, por meio de imposições culturais e regionais, além das visões estereotipadas que povos do Oriente Médio sofrem ainda constantemente, como “homem-bomba”, terrorismo, mulheres oprimidas. Esses estereótipos que ainda insistem em se manter na sociedade atual, tem como histórico agressivo desde o período de imperialismo no século XIX suas investidas brutais contra povos não ocidentais.

Questões referentes à Revolução Iraniana (1979), à Guerra entre Irã e o Iraque (1980), e às fronteiras iranianas (1981) também fazem parte do contexto do filme. Marjane narra de forma bem clara as questões referentes à Revolução Iraniana e a Guerra entre o Irã e o Iraque pela tomada de poder. A partir das cenas no decorrer da trama, os professores

podem contextualizar – tendo apoio de referenciais bibliográficos – a relação desses povos com os norte-americanos, relação essa que mudou totalmente após a saída do xá do país, e a tomada do poder pelo aiatolá Khomeini, marcando o fim da monarquia no Irã e o nascimento da República Islâmica em 1979. Em 1980, os Estados Unidos romperam as relações diplomáticas com o Irã, iniciando um longo período de penalidades contra o país do Oriente Médio. Através desse diálogo com a mediação ensino-aprendizagem, os alunos poderão entender a relação conflituosa que esses países mantem até os dias atuais.

Ainda trabalhando um debate sobre a política, é interessante que se enfatize o governo antidemocrático que domina a sociedade da época. Muita opressão é relatada por meio do filme, cada vez mais os direitos humanos das personagens vão sendo reduzidos, discursos de ódio se instalam e tomam conta do país. O professor pode aproveitar esse momento para contextualizar esse passado do Irã com o presente vivido pelos alunos no Brasil diante da eleição de um governo conservador e a forte influência religiosa desse mesmo governo. É necessário que estes reflitam e entendam o que é um governo opressor, antidemocrático e o que esses fatores acarretam para a sociedade.

Diante desse contexto de opressão política e religiosa no Irã, as vidas das personagens mudam muito. A revolução assume um caráter conservador com fundamentalismo religioso. Essa época é marcada por perseguição e censura, além da instalação de códigos de vestuário para as mulheres, como a obrigatoriedade do uso do véu. No que diz respeito a essa questão, é importante deixar claro que para Marjane e sua família – que eram de uma classe mais abastada – o uso do véu era algo prisional, até mesmo uma forma de dominação feminina, já para outras mulheres, o véu era visto como símbolo religioso e de liberdade. Em uma cena, as professoras da escola fazem um discurso sobre o uso do véu, apontando que este é sinônimo de liberdade e da dignidade feminina, unindo essa narrativa a preceitos religiosos. Muitos debates acerca do uso do véu aconteceram nessa época que a personagem narra, as iranianas lutavam pelos seus direitos pró e contra o véu. Esses debates perduram até os dias atuais divergindo as opiniões, entretanto, muitas delas afirmam que o véu é uma forma de liberdade, de cultura e de religião para as mulheres iranianas. Liberdade ou opressão, o uso do véu incita os debates feministas, inclusive entre as feministas muçulmanas, e é de extrema importância que os professores trabalhem com os alunos essa reflexão.

A personagem narra outros elementos que demonstram as diferenças de gênero impostas às mulheres e aos homens, como é o caso da cena em que Satrapi e sua mãe estão no estacionamento do supermercado e um homem as abordam com um discurso e atitudes violentas, impondo um uso adequado do véu e uma postura “adequada” da mãe da garota, na cena o homem diz a ela que “mulheres como você eu abaixo e joga no lixo”. Em outros momentos conseguimos analisar pela narrativa da personagem outros tipos de ameaças físicas e psicológicas contra as mulheres, além de relatar e denunciar outros tipos de práticas que não eram bem-vindas a elas. Marjane também é repreendida por ter um pensamento político formado, já que desde pequena teve uma formação política e social que a preparou para estar atenta as injustiças sociais que a cercavam e as repressões por parte de governos autoritários.

É fundamental que os alunos ao reconhecerem a forma como as mulheres foram tratadas na sociedade nesse período, façam um comparativo com a imagem que o Ocidente criou dessas mesmas mulheres, percebendo a construção social que essas mulheres tiveram e o que elas sofreram, e que as vejam não como seres passivos e submissas, mas sim como a personagem apresenta as mulheres de sua família no filme: mulheres fortes, determinadas, que lutavam da maneira que podiam – como vemos a mãe de Marjane indo em manifestações, se opondo a repressão no país e como a mãe e a avó tentavam educar politicamente outras mulheres da família ou do círculo de amizade. Essas mulheres que estiveram na infância da protagonista, afrontavam também da maneira que podiam as imposições compulsórias em suas vidas. Lutando pelos seus ideais, que visavam uma política democrática e libertária, sem injustiças sociais e dominação daquele povo.

Do mais, no que diz respeito ao Ensino de História, é importante refletir sobre o livro didático e a forma como mulheres aparecem, caso apareçam. Quando as poucas vezes tratadas, estas são colocadas em pequenas caixas de informação, como um apêndice da História, negando-as seu devido e verdadeiro reconhecimento, de suas lutas e resistências. Cristiane Bereta (2007) ao falar sobre a exclusão das mulheres da História, observa que os homens são os detentores de toda a repercussão, além de ganharem o posto de autoridade, logo, o patriarca.

O professor que deseja trabalhar não só filmes como *Persépolis*, deve ter um olhar atento para elementos constitutivos que fomentam debates entre os alunos, como: a história das mulheres e onde elas estão nos livros de História; os estereótipos que outros povos que não sejam ocidentais carregam em suas sociedades, assim como a xenofobia que sofrem constantemente. O filme animado aqui trabalhado abre espaço para contextualizar várias questões históricas necessárias sobre o Oriente Médio, como: Ocidente *versus* Oriente, Revolução Iraniana, Guerra Irã *versus* Iraque, questões como estereótipos e xenofobia e as mulheres na sociedade iraniana. Alertando sobre a necessidade de reconhecer essas mulheres, suas identidades, seus trabalhos e produções, desconstruindo assim os estereótipos de gênero impostos pela sociedade patriarcal.

Considerações Finais

Mediante as diversas possibilidades de diálogo entre o Cinema e o Ensino de História, compreendemos como o filme pode ser um recurso didático rico para docentes usarem em sala de aula, visto que, para os professores que buscam uma alternativa de trabalhar contextos históricos, de uma maneira que faça com que os alunos se sintam atraídos pelas aulas, este recurso pode funcionar muito bem.

No caso do filme *Persépolis*, por se tratar de uma animação e o fato de ser em grande parte narrado por uma criança e adolescente, possibilita que haja uma relação mais direta com a linguagem utilizada no cotidiano dos alunos. É claro que para haver a relação ensino-aprendizagem com a obra, o professor deve ser mediador entre o filme, o conteúdo e alunos, utilizando também de demais referências bibliográficas, pois o filme não fala por si só.

É necessário que o professor desenvolva o debate sobre a importância da História das Mulheres em sala de aula, seja elas no cinema, nos livros didáticos, na literatura, na política. As mulheres devem ser visibilizadas e ter o seu papel na sociedade explícito. No caso deste texto, destaco a escritora, diretora e roteirista iraniana Marjane Satrapi. É fundamental pensarmos nos obstáculos e conflitos que ela passou ao longo de sua história e o importante papel que suas obras tiveram, ressaltando que, sobre a sociedade iraniana “as mulheres também estão presentes, na busca por recuperar o espaço sagrado muçulmano enquanto um espaço de homens e mulheres. De certo modo, é o que faz Marjane”. (NUNES, 2020, p.15).

Referências Bibliográficas

AQUINO, S. R. F.; MAGRO, D. D.; SIGNOR, G.. PERSÉPOLIS: A DENÚNCIA DA VIOLAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS PELA REPÚBLICA ISLÂMICA DO IRÃ. In: **XI Mostra de Iniciação Científica e Extensão Comunitária e X Mostra de Pesquisa de Pós-Graduação IMED**, 2017, Passo Fundo. IFIBE, 2017. v. 1. p. 1-10.

ARAÚJO, H. S.; SILVA, M. T. O feminismo nos quadrinhos: uma leitura através de Persépolis. In: **SINALGE - Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais, 2017, Campina Grande. Anais IV SINALGE**. Campina Grande: Realize, 2017. v. 1.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

NUNES, C.A.M. Rejeitado, Reinventado, Tolerado, Negociado: O uso do véu islâmico e as Relações de Gênero no Mundo Muçulmano através da ótica de Marjane Satrapi em Persépolis. **Revista Discente Ofícios de Clio**, v. 5, p. 258-273, 2020.

SAID, E. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SANCHEZ, I. S. P; MÜLLER, F. Persépolis, de Marjane Satrapi: Uma viagem pela Graphic Novel. **Revista Sobre Tudo**. v, 9. n, 1. p. 128-148, 2018.

SENKO, E. C. HISTÓRIA E CINEMA: UMA CONEXÃO REFLEXIVA ATRAVÉS DE “PERSÉPOLIS” DE MARJANE SATRAPI. **Revista Eletrônica Discente História.com**, v. 3, p. 228-236, 2016.

SILVA, C. B. da. O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história. **Caderno Espaço feminino**. Vol. 17, 2007.

ZABLONSKY, M. R.; CAMARGO, B. E. ; BRASIL, I. . CINEMA, QUADRINHOS E A SALA DE AULA: A REVOLUÇÃO IRANIANA GANHA IMAGEM E MOVIMENTO. **Revista cadernos de Clio**, v. 6, p. 41-56, 2016.

“SÓ ESCREVO O QUE VIVI, SENTI E SOFRI”: BREVE BIOGRAFIA E
CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA PARA ESTUDAR CLARICE LISPECTOR
(1920-1977).

Kaoana Sopelsa ²⁸

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

kaoanasopelsa@hotmail.com

RESUMO

Neste artigo, apresento brevemente o contexto histórico patriarcal, antisemita, autoritário e de polarização mundial em que viveu Clarice Lispector, assim como os marcadores sociais de mulher, (i)migrante russo-judia e profissional de imprensa (1941-1977) em busca de uma melhor compreensão de sua escrita dentro e fora da imprensa feminina.

PALAVRAS-CHAVE: Imigrante; Mulher; Imprensa feminina.

ABSTRACT

In this article, I briefly present the patriarchal, anti-Semitic, authoritarian and globally polarized historical context in which Clarice Lispector lived, as well as the social markers of women, (i) Russian-Jewish migrant and press professional (1941-1977) in search of a better understanding of your writing inside and outside the women's press.

Keywords: Immigrant; Woman; Women's press.

“Sou + que uma mulher”

Clarice destacou-se para mim enquanto uma mulher de participação ativa na sociedade durante o ensino regular, mas foi na graduação em História que me deparei em uma livraria com a capa em sobretons cor-de-rosa da compilação *Correio Feminino* (2006)²⁹ e descobri que Clarice publicou em seções, páginas e colunas femininas. O desafio que

²⁸ Doutora em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

²⁹ A compilação é de Aparecida Maria Nunes, assim como *Só para mulheres* (2008) e *Clarice na cabeceira: jornalismo* (2012), com publicações nos jornais *Diário do Povo*, *Comício*, *Correio da Manhã*, *Diário da Noite*, *Dom Casmurro*, *Jornal do Brasil* e nas revistas *Pan*, *Vamos Ler!*, *A Época*, *Senhor*, *Fatos e Fotos*, *Joia*, *Manchete e Gente*, cuja quantidade de textos por si só já exemplifica a importância desse exercício de escrita em sua vida, para além do campo literário.

encaro neste ensaio é de elencar brevemente o contexto histórico, os fatos de sua vida e sua escrita na imprensa feminina.

Desta forma, busco aqui demonstrar brevemente o que percebi nos anos de pesquisa da dissertação de mestrado e da tese de doutorado: para estudar Clarice, para tê-la como testemunha de seu tempo, é preciso alocar essa mulher, (i)migrante russo-judia e profissional de imprensa (1941-1977) ao contexto histórico patriarcal, antissemita, autoritário e de polarização mundial em que viveu e se posicionou.

“Tomo conta para não me ultrapassar. Há nisso tudo aqui grande contenção”

Havia em Clarice uma aura de mistério, lida pela amiga Borelli (1981, p. 11) como “a dignidade do silêncio”. Todavia, mais do que utilizar dignamente o silêncio, ele figurou como estratégia em sua história, pois a recusa à exposição foi um reflexo da autopreservação, no Brasil e no mundo patriarcal, antissemita e anticomunista.

A biografia de Nádya Batella Gotlib não foi nomeada como *Clarice: uma vida que se conta* (2013) por acaso, pois em seu desenrolar elucidam-se as relações entre vida e escrita. O viés histórico, midiático e biográfico utilizado neste ensaio não se sobrepõe ao literário, mas o complementa, pois como afirma Gotlib (2013, p. 177), “Trechos extraídos dos seus romances irão para os jornais. E trechos extraídos dos jornais irão para os livros”. Havia fluidez em sua produção.

Seu nascimento (1920) ocorreu na Ucrânia (país anexado pela URSS) durante a Guerra Civil Russa (1918-1923³⁰), e mesmo antes dos primeiros passos, sua família imigrou forçadamente para fugir de perseguições antissemitas no período entre guerras (1918-1939). No Brasil, imigrantes como eles residiam no meio urbano, em bairros judeus, e migravam em busca de melhores condições de vida. Com Clarice não fora diferente. Residiu em Maceió-AL, Recife-PE e Rio de Janeiro-RJ. Após o falecimento de ambos os pais, ela e as irmãs moraram em um modesto apartamento na então atual capital do país.

³⁰ Conflito armado ocorrido depois da dissolução do Império Russo, entre o governo bolchevique, ex-generais czaristas, anarquistas, republicanos liberais, nacionalistas, separatistas e estrangeiros, todos desejosos pela implementação de seu sistema (HOBSBAWM, 2009).

As irmãs compartilharam mais do que a filiação, a história (i)migrante e a condição econômica precária, pois as três trabalharam em cargos governamentais, escreveram e publicaram, ou seja, produziram fontes femininas que a História das mulheres utiliza para repensar o fazer histórico. Além disso, a trajetória dessas mulheres serve de suporte para afirmar como elas não somente participaram da História, como também a produziram, ocuparam espaços e transbordaram limites patriarcais.

Desde o colegial, Clarice já demonstrava seu ceticismo sobre as diferenças que separavam homens e mulheres com questionamentos, inclusive para um de seus professores (GOTLIB, 2013). Formou-se em Direito durante a Era Vargas (1930-1945), mesmo período em que foi precursora como repórter na Agência Nacional (órgão governamental responsável pela coordenação das atividades relacionadas à imprensa brasileira, posto que, durante a ditadura varguista, punia-se quem ousasse transpor os limites da escrita). Fosse por suas origens, fosse pela intervenção governamental na mídia, Clarice aprendeu a lidar com a (auto)censura para conquistar seu lugar enquanto profissional. Por isso, escrevia pelas entrelinhas e evitava falar sobre suas origens.

Em 1943, Clarice naturalizou-se brasileira, casou com o colega de curso e diplomata Maury Gurgel Valente e publicou seu primeiro livro, *Perto do coração selvagem*. Apesar do grandioso sucesso, a autora se deparou com as dificuldades que uma mulher enfrentava no Brasil para publicar e obter reconhecimento no campo literário e editorial, pois o editor e crítico Álvaro Lins, que havia se recusado a publicar a obra, teceu uma crítica patriarcal fundamentada na presença de aspectos do universo feminino para considerar o livro uma obra narcisista, piegas, cor-de-rosa e inacabada. Todavia, nem Lins nem Maury a impediram de continuar escrevendo, e mesmo durante o casamento ela permaneceu publicando com seu nome de solteira.

As dificuldades não cessaram: ela viu-se afastada do país, dos amigos e das irmãs com as mudanças decorrentes do casamento para lugares como Roma, onde esteve em contato com o governo fascista italiano – diretamente aliado ao governo nazifascista, ou antisemita alemão no final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Havia um alto preço a ser pago pela vida economicamente confortável: sua anulação em prol do papel de esposa de diplomata.

Maury era negligente com a família: nem mesmo esteve com ela no hospital quando sofreu um aborto espontâneo (GOTLIB, 2013) e, segundo Clarice, “sempre que havia um problema de família, ele me sugeria ir para o Brasil por uns seis meses (LISPECTOR, 2020, p. 726). Temperamental e ciumento a ponto de vigiar a esposa, fez com que a Clarice, que antes era ardente e vibrante, apresentasse uma calma excessiva que, segundo ela, a transformou em um trapo (uma expressão de desvalorização de si mesma, analogia relacionada à proximidade com o chão e com a sujeira) (LISPECTOR, 2002). A dificuldade era tamanha que ela lhe pedia para tratar-se com um psiquiatra, o que ele fez apenas por alguns meses.

Seu retorno ao Rio de Janeiro com os filhos (1959) marca o início do processo pela dissolução da sociedade conjugal que, devido a influência religiosa na legislação brasileira, estendeu-se até 1964. A sociedade brasileira do período estabelecia cobranças rígidas sobre o comportamento feminino, o que se agravava com o desquite: essas mulheres eram temidas pelo anseio de que influenciassem outras e pela possibilidade de terem uma vida sexual ativa fora do casamento. Por isso, costumavam ser excluídas do convívio social. Foi preciso ainda suprir a carência financeira, e exercer a maternidade. Desta forma, Clarice empregou-se nos jornais *Correio da Manhã* (1959-1961) e *Diário da Noite* (1960-1961) pela possibilidade de realizar o trabalho em casa.

Michelle Perrot (2012, p. 33, grifo meu) ao escrever sobre a História das mulheres, observou como “Por trás dessa fachada de algo banal, observa-se, na *escolha* e no *tom*, uma vontade de *emancipação* das mulheres pela *educação* e mesmo pelo *saber* e pelo *trabalho*”. Clarice, neste espaço de imprensa feminina voltada para o amor romântico, que “tudo conquista”, que é capaz de “derrubar todos os obstáculos, todos os raciocínios e todos os vínculos”, que “é para sempre”, e que vê no amado “[...] a única fonte de interesse do outro, e que um terá todas as suas necessidades satisfeitas pelo outro” (LINS, 2012, s.p.), conseguiu demonstrar seu desejo de conceder e reconhecer o poder *das* e *para* as mulheres.

Sua escrita trazia nas entrelinhas suas experiências e por vezes desafiava o limitado papel das mulheres na sociedade: de mães e esposas dedicadas ao lar. Se “ler Clarice é também ler outros, que Clarice leu” (IANNACE, 2001, p. 11), e se ela “consultava ou pesquisava para produzir suas páginas femininas” (NUNES, 2008, p. 147), não espanta que

ela tenha inserido em sua produção seu conhecimento sobre os direitos das mulheres e autoras como Virgínia Woolf, Mary Wollstonecraft e Simone de Beauvoir³¹, consideradas na atualidade como feministas.

O cenário de temor e resistência ao comunismo da Guerra Fria (1947-1991) interferiu mais uma vez na relação de Clarice com suas origens: em 1962, viajou com os filhos para a Polônia (local mais próximo da Rússia que já esteve após a migração forçada) para encontrar-se com Maury, que insistia em reconciliar-se com ela, e decidiu não retornar ao local (GOTLIB, 2013).

Neste contexto, o Brasil aliou-se ao governo estadunidense, que representou o lado capitalista da polarização, contribuindo para o sucesso da implementação violenta, autoritária e intervencionista da Ditadura Militar brasileira (1964-1985). mais uma vez o governo censurou a imprensa, onde Clarice publicava. Por vezes, as entrelinhas foram suas aliadas para uma escrita estratégica onde ela pôde, de alguma forma, expressar seus posicionamentos em um enfrentamento indireto. Ainda assim, ela foi fotografada ao lado de outros autores brasileiros em uma passeata organizada pela UNE (União Nacional dos Estudantes) em favor da educação e contra a ditadura militar.

Sua morte ocorreu um dia antes de completar 57 anos (9 de dezembro de 1977), após seu corpo ter sido tomado pelo câncer de útero. Conforme as tradições judaicas, seu enterro ocorreu no domingo, dia 11 de dezembro de 1977, no Cemitério Comunal Israelita – Rio de Janeiro, pois o sábado é considerado o dia do descanso semanal. Neste mesmo ano, ela concedeu a única entrevista televisiva para Júlio Verne, da TV Cultura, contando que fosse transmitida postumamente: foi como se Clarice já sentisse a morte, e preparasse um registro para a posteridade.

“De qualquer modo, as mulheres ainda sofrem mais que os homens”

Em 2020 comemoramos o centenário de seu nascimento, e se nos bancos e currículos escolares, ela figura como uma escritora notável, se suas obras literárias, ano após

³¹ Segundo Tânia Sandroni (2018), Clarice traduziu e publicou fragmentos da obra *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir (1949), antes mesmo de seu lançamento em solo brasileiro.

ano, são incluídas dentre as listas de leituras obrigatórias de exames aplicados por universidades para admissão de novos alunos, é pelo pódio de “escritora brasileira mais traduzida do mundo. É também a mais estudada. Aqui e lá fora” (BERNARDO, 2020, s.p.).

O desejo de Clarice de ser “+ que uma mulher” (LISPECTOR, 2002, p. 16) traz consigo um histórico de lutas e de representações femininas que destoam do padrão das mulheres brancas e burguesas de seu período. Seu ceticismo sobre as diferenças entre homens e mulheres, sobre a superioridade masculina, refletem-se na importância de uma formação, na conquista de um trabalho remunerado, de um espaço por seu direito à voz, da realização de um desejo que ultrapassava o lugar de uma mulher na sociedade brasileira. Assim, tanto sua história quanto a de suas irmãs corroboram a afirmação feita por Maria Izilda Matos e Andrea Borelli (2012, p. 127) de como “basta olhar com atenção a história para ver que as mulheres sempre trabalharam”, principalmente as pobres como elas, mas também as negras.

Observar o período em que publicou é também o lugar ao que Clarice vivenciava naquele momento e ao que acontecia no Brasil – mas também no mundo, considerando as diversas (i)migrações ocorridas até 1959, quando finalmente voltou para o Rio de Janeiro para ficar. Muitas portas ainda se fecham para as mulheres na atualidade, e para Clarice, apresentar alternativas ao casamento – posto que este era considerado o destino de uma jovem - como a educação e o trabalho foi lutar pelos direitos femininos (os que já haviam, para serem conhecidos e utilizados por elas, mas também para elencar a necessidade de se continuar lutando).

Como bem colocou Perrot, é verdade que “as mulheres (...) não são apenas destinadas à reprodução, que elas são agentes históricos (...). Escrever tal história é levá-la a sério (1995, p. 9), e o cruzamento de fontes (auto)biográficas com a escrita clariceana torna possível uma escuta favorável de sua voz, nos âmbitos pessoal e profissional. Aqui, Clarice contou sobre si mesma, mas também foi contada por minhas linhas femininas, com a intenção de demonstrar uma forma de estudá-la apropriadamente.

Referências Bibliográficas

BERNARDO, A. **No ano de seu centenário, Clarice Lispector é a escritora brasileira mais traduzida no mundo.** Do Rio de Janeiro para *BBC News Brasil*, 9 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-55251306>. Acesso em: 21 mar. 2021.

BORELLI, O. **Clarice Lispector: esboço para um possível retrato.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

GOTLIB, N. B. **Clarice: uma vida que se conta.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

IANNACE, R. **A leitora Clarice Lispector.** São Paulo: Edusp, 2001.

LINS, R. N. **O livro do amor.** Volume 2. Rio de Janeiro: BestSeller, 2012.

LISPECTOR, C. **Correio feminino.** NUNES, A. M. (org.). Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

_____. **Clarice na cabeceira: jornalismo.** In: NUNES, A. M. (org.). *Clarice Lispector.* Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

_____. **Correspondências.** MONTEIRO, T. (org.). Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

_____. **Minhas Queridas.** Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

_____. **Só para mulheres.** NUNES, A. M. (org.). Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

_____. **Todas as cartas.** Prefácio e notas bibliográficas MONTEIRO, T.; posfácio VASQUEZ, P. K.; pesquisa textual e transcrição das cartas VAZ, L. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

PERROT, M. **Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência.** In: *Cadernos Pagu*, v. 4, 1995, p. 9-28.

_____. **Minha história das mulheres.** São Paulo: Contexto, 2012.

MATOS, M.; BORELLI, A. **Espaço feminino do mercado produtivo.** In: PINSKY, C.; PEDRO, J. *Nova história das mulheres no Brasil.* São Paulo: Contexto, 2012. p. 126-147.

NUNES, A. M. **Sempre mulher através dos tempos.** In: LISPECTOR, C. *Só para mulheres.* NUNES, A. M. (org). Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

SANDRONI, T. (2018). **Uma leitura de "Enfermeirinhas espertas", crônica de Tereza Quadros, máscara de Clarice Lispector.** *Via Atlântica*, (34), 131-144. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/va.v0i34.145782>. Acesso em: 21 mar. 2021.

IMBRICAÇÕES ENTRE A MATERNIDADE E A SEXUALIDADE NA VIDA DA MULHER

Andréa Cristina Martelli³²

Universidade Estadual do Oeste do Paraná- Unioeste

andreamrtelli72@hotmail.com

RESUMO

Há mais de 20 anos como docente no curso de Pedagogia e na formação continuada, abordando as temáticas relacionadas à sexualidade, ao gênero e à educação. Deparei-me com diferentes relatos e propus-me observar o movimento entre a maternidade e a sexualidade como algo fluido e socialmente (des)construído, considerando as influências do arquétipo de Maria e outras vivências mais livres e emancipatórias de maternidade na sexualidade das mulheres.

Palavras-chave: Sexualidade. Mulher. Maternidade.

ABSTRACT

For over 20 years as a professor in the Pedagogy course, as well as in continuing professional schooling, whilst addressing issues related to sexuality, gender and education, I have come across different reports and set out to understand the movement between motherhood and sexuality as something fluid and socially (des)constructed, considering the influences based on the archetype of Mary and also other freer and more emancipatory forms of motherhood on the sexuality of women.

Keywords: Sexuality. Woman. Maternity.

Palavras iniciais

A sexualidade é uma temática cara em minhas pesquisas, diluída nas discussões de gênero e de violência de gênero, de sexualidade infantil e de violência sexual contra crianças e adolescentes articulada com a formação inicial e continuada docente. Compreendo a sexualidade com elemento constitutivo da vida humana expresso em todos os espaços

³² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP.

sociais, vivenciada entre interdições e transgressões, atravessada pelos discursos médicos, educacionais, legais, dentre outros.

Na trajetória como professora de licenciatura na Educação Superior tenho convivido com mulheres de diferentes faixas etárias que experimentam suas sexualidades de formas heterogêneas. Dentre essas formas, algumas mulheres optaram em ser mãe e, outras em não ser. Em face do cotidiano e das pesquisas anteriores, uma inquietação tomou forma, como a mulher mãe vive sua sexualidade?

Diante dessas proposições apresentamos esse ensaio que objetiva compreender as influências da maternidade na vivência da sexualidade. Intuímos contribuir na desconstrução de modelos fixos e únicos de maternidade e sexualidade, tendo em vista que esses são construídos nas relações sociais em tempos históricos e são passíveis de mudanças.

Maternidade e sexualidade: imbricações....

No século XX, com o envolvimento das Ciências Humanas, as concepções sobre sexualidade ampliam seu horizonte, já que somos seres biológicos. Somos seres sociais e culturais e vivemos nossas sexualidades numa sociedade patriarcal, sexista, machista e preconceituosa, atravessadas pelo padrão binário: masculino e feminino. Há, um padrão social de comportamento sexual que deverá seguir a heteronormatividade³³, a monogamia, a desqualificação do prazer feminino, entre outros. Os padrões de vivência sexual não são os mesmos para ambos os gêneros, haja vista que a sexualidade feminina historicamente foi embasada em “padrões morais, éticos, comportamentais, entre outros, que ensinavam as mulheres para viver em família, a zelar pelo lar, sendo encarregadas de cuidar da casa e dos filhos” (OLIVEIRA; REZENDE; GONÇALVES, 2018, p. 305).

A sexualidade presente em nossa vida desde nosso nascimento, aliás,

³³ Por heteronormatividade, entende-se a reprodução de práticas e códigos heterossexuais, sustentada pelo casamento monogâmico, amor romântico, fidelidade conjugal, constituição de família (esquema pai-mãe-filho(a)(s)). Na esteira das implicações da aludida palavra, tem-se o heterossexismo compulsório, sendo que, por esse último termo, entende-se o imperativo 84 FRAGMENTOS DE CULTURA, Goiânia, v. 20, n. 1/2, p. 81-94, jan./fev. 2010. inquestionado e inquestionável por parte de todos os membros da sociedade com o intuito de reforçar ou dar legitimidade às práticas heterossexuais (FOSTER, 2001, p. 19).

problematizada e normatizada quando ainda estamos no ventre materno, nos acompanha até nossa morte, nos constitui como seres humanos. Construída socialmente, sua vivência é repleta de artefatos culturais, de símbolos, de convenções, de padrões de comportamento e de discursos que a atravessam na tentativa de classificá-la como normal, ou anormal; saudável ou patológica.

Há uma rede de ditos e não ditos, de comportamentos aceitos e recusados socialmente, diferentes discursos criados para sustentar o dispositivo da sexualidade. Dentre os discursos, citamos o da Igreja que se utiliza teologicamente da noção de “pecado” para impor uma forma restrita e limitada de viver a sexualidade, já a medicina utiliza a saúde como forma propositiva a ações que sejam condizentes com a reprodução.

Na maioria das vezes, o arquétipo de Maria sustentou a educação das mulheres, de tal modo que o corpo feminino, a masturbação e o orgasmo foram interditados e a sexualidade domesticada e sem conotação prazerosa, ao contrário, a sexualidade feminina limitava-se a reprodução e, a renúncia juntamente com o sacrifício e a servidão eram ou ainda são uma constante na vida da mulher, conseqüentemente, em sua sexualidade.

Nessa ótica, com o exemplo do que aconteceu com Eva no Jardim do Éden, a igreja defendia que as mulheres deveriam abafar e reprimir seus desejos para não caírem em tentação (OLIVEIRA; REZENDE; GONÇALVES, 2018). Ensinos como esse aparecem na infância, quando a menina aprende que deve ter controle sobre suas vontades; na adolescência, quando questões sobre sexualidade são ignoradas ou respondidas de forma incompleta, onde aprende que precisa proteger sua virgindade e, se assim não o fizer, viverá com culpa e medo (GOZZO; FUSTINONI; BARBIERI; ROEHR; FREITAS, 2000). O trato diferenciado da sexualidade do menino e da menina se escancara quando observamos como as famílias exaltam a masculinidade viril para o filho e projetam uma possível vida sexual heterossexual ativa – o que não o fazem com a filha.

À mulher cabe ser passiva, reprimindo e evitando suas manifestações sexuais, bem como restringindo suas experiências sexuais. Enquanto o homem é incentivado a viver sua sexualidade de forma livre, a sexualidade da mulher deve ser invisível, contida e para a

reprodução. Esse processo de internalização da repressão é tão marcante que a mulher vigia a si mesma, para evitar interpretações equivocadas de suas vivências.

Apesar das amarras sociais impostas pelos modelos que deveriam imprimir à vida das mulheres, muitas conseguem transgredir padrões de maternidade e sexualidade, fato que enfraquece a relação determinista entre ambas, principalmente a partir da descoberta da contracepção por meio do uso da pílula anticoncepcional. Com essa conquista do movimento feminista contemporâneo, tornou-se possível a prevenção da gravidez e o planejamento familiar, acarretando um novo olhar à sexualidade feminina, retirando a reprodução como a única função da experiência sexual da mulher (SCAVONE, 2001).

Entretanto, a novidade não atingiu a todas, especialmente nos países do sul. As mulheres que tiveram acesso aos métodos de contracepção assumiram uma parcela do domínio de seus corpos e da fecundidade e o poder de decidir de ter ou não filhos, de planejar a gravidez, aumentando o ingresso feminino no mundo do trabalho. Desta forma, a mulher acessou e compreendeu melhor seus direitos, entre eles o de viver uma sexualidade descolada da reprodução, buscando satisfação e prazer (OLIVEIRA; REZENDE; GONÇALVES, 2018). Todavia, essa “liberdade” não foi aceita de forma tranquila pela sociedade patriarcal, muitas foram e são as tentativas de reprimir a sexualidade, inclusive, pela violência em suas diferentes modalidades.

Ser mãe exige da mulher muito além das questões biológicas, corporais, hormonais, dentre outros; espera-se que a mulher-mãe seja dócil, abnegada, discreta, amável, pronta para servir e tenha como função principal de sua vida e sua sexualidade, a maternidade. Nem toda mulher aceita que o amor materno é uma construção social, o mito sobre a natureza desse amor ainda está cristalizado no imaginário coletivo, e é cultivado pela reprodução das relações sociais e pelo controle do corpo feminino.

Nessa sociedade, torna-se quase intolerável para uma mulher viver sua sexualidade simplesmente pelo fato do prazer em si. Torna-se antinatural quando uma mulher opta pela não vivência da maternidade e por experienciar sua vida sexual fora dos limites sociais impostos. Apesar dos avanços sociais e das conquistas femininas como educação superior, ingresso no mercado de trabalho, divórcio, entre outros, essa independência financeira e

profissional não acarretou diretamente e necessariamente à independência sexual.

A vivência da sexualidade feminina movimenta-se entre o proibido e o permitido, entre os limites e as transgressões, num constante movimento de tentativas para se esquivar dos modelos sociais impostos pela maternidade, bem como pelas relações de gênero pautadas em hierarquias estruturais e em opressão à mulher. Reconhecemos os avanços que a contracepção moderna, o acesso à educação formal e a inserção no mercado de trabalho ocasionaram à mulher, no entanto, é sabido que esses não são universais. Embora nosso diálogo e análises centrem-se na mulher branca e de classe média, nos é sabido que a etnia, a raça e a classe social são elementos que interferem na vida da mulher e, conseqüentemente, da sua sexualidade, ou da sua maternidade.

Uma pausa...

Ser mulher numa sociedade patriarcal, misógina e heteronormativa não é uma tarefa fácil, somos impelidas a viver um modelo que agrada aos olhares das outras pessoas e, muitas vezes, contraditórios aos nossos. Adicionada ao ser mulher, podemos “viver ou não” a maternidade. Ancoradas num modelo arquétipo de mãe, “associação de toda mulher a uma doce mãe”, vivemos uma persona que, na maioria das vezes, renuncia a sua vida em prol do outro e a da outra, abnega seus desejos em nome de um amor maternal incondicional, aprende desde tenra idade que ser mãe é o ápice da vida da mulher.

A maternidade influencia diretamente à sexualidade feminina, basta analisarmos como na sociedade contemporânea a mãe é exaltada como uma figura estereotipada, quase que inalcançável para a maioria das mulheres que em vários casos, divide seu tempo entre as diferentes tarefas domiciliares, maternas e profissionais. À mãe cabe um comportamento dócil, restrito e ilibado, quase que assexuado, mantendo suas experiências sexuais no âmbito da reprodução. Viver a sexualidade de forma livre e emancipatória assusta uma sociedade machista, patriarcal, misógina e sexista.

As mudanças corporais, a amamentação, a rotina de uma criança, a nova configuração da casa são elementos que interferem na sexualidade da mulher, no entanto, o peso simbólico da maternidade e todos os atributos que esse carrega influenciam tanto quanto

ou mais que os acima elencados. É como se a mulher mãe para desempenhar sua função de forma “adequada” dentro dos parâmetros sociais deveria abdicar-se de outros aspectos de sua vida, no caso, da sua sexualidade. Em outras palavras, “as mulheres são educadas para agirem como filhas e mães sem passar pelo estágio de mulher” (GOZZO; FUSTINONI; BARBIERI; ROEHR; FREITAS, 2000, p. 84)

No entanto, as mudanças na compreensão do papel da mulher na sociedade, a revolução sexual, a criação da pílula anticoncepcional e todas as conquistas femininas nos colocaram outras compreensões de maternidade, ou seja, não a compreendemos como o único destino na vida de uma mulher e, sim, como uma possibilidade num contexto em meio a tantas outras, cabendo à mulher optar ou não por ser mãe.

Referências Bibliográficas

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. (2014). **Formação de Educadores Sexuais**: adiar não é mais possível. 2ª edição. Londrina-PR: Eduel.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOSTER, David W. **Consideraciones sobre el estudio de la heteronormatividad en la literatura latinoamericana**. Letras: literatura e autoritarismo, Santa Maria, n. 22, jan./jun. 2001.

GOZZO, Thaís de Oliveira; FUSTINONI, Suzete Maria; BARBIERI, Márcia.; ROEHR, Wilma de Moura; FREITAS, Ivoneide Aparecida de. **Sexualidade feminina**: compreendendo seu significado. Rev.latino-am.enfermagem, Ribeirão Preto, v. 8, n. 3, p. 84-90, julho 2000.

OLIVEIRA, Edicleia Lima de; REZENDE, Jaqueline Martins; GONÇALVES, Josiane Peres. **História da sexualidade feminina no Brasil**: entre tabus, mitos e verdades. Revista Ártemis, vol. XXVI nº 1; jul-dez, 2018. pp. 303-314

SCAVONE, Lucila. **Maternidade**: transformações na família e nas relações de gênero. Interface _ Comunic, Saúde, Educ, v.5, n.8, p.47-60, 2001

TRINDADE, Wânia Ribeiro, FERREIRA, Márcia de Assunção. **Sexualidade feminina**: questões do cotidiano das mulheres. Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2008, jul-set, 17(3): 417 – 26.

VIEIRA, Érico Douglas; ZANUZZI, Tamara Rodrigues Lima; AMARAL, Grazielle Alves. **As relações sociais de gênero como obstáculos para a vivência da sexualidade feminina**. Perspectivas em Psicologia, Uberlândia, vol. 20, n. 2, pp. 65- 85, Jul/Dez, 2016 – ISSN 2237-6917

A HETERONORMATIVIDADE NAS TEORIAS DE GÊNERO!

Gabriel Marcheto³⁴

UFMT

gabrielmarchetto@live.com

Jaqueline Angelo dos Santos Denardin³⁵

UFMT/UNIOESTE

jaquelinedenardin@hotmail.com

RESUMO

Neste trabalho pretendemos falar sobre as teorias de gênero, de forma breve e ampla, enfatizando como essas ganharam um espaço de discussão na sociedade contemporânea, porém, em alguns aspectos ainda ficam reféns da heteronormatividade e do patriarcado. Neste sentido compreendemos a importância da discussão de tais teorias, e por isso, fazemos uma revisão bibliográfica e apontamentos que envolvem questões atuais sobre gênero.

Palavras-chave: Gênero; Heteronormatividade; Teorias.

ABSTRACT

In this paper we intend to talk about gender theories, briefly and wide, emphasizing how they have gained a space for discussion in contemporary society, however, in some aspects they are still hostage to heteronormativity and patriarchy. In this sense, we understand the importance of discussing such theories, and for that reason, we make a bibliographic review and notes that involve current issues about gender.

Keywords: Gender; Heteronormativity; Theories.

34 Doutorando em Estudos da Linguagem, no Instituto de Linguagem da Universidade Federal do Mato Grosso, campus Cuiabá.

35 Doutoranda em Estudos da Linguagem, no Instituto de Linguagem da Universidade Federal do Mato Grosso, campus Cuiabá. Bolsista CAPES.

Dizeres iniciais

As teorias sobre gênero e *queer* ganharam um espaço considerável na sociedade contemporânea, sendo discutidas em várias instâncias e inscrevendo-se em diferentes formações discursivas como mídia, família, religião, escola. Contudo, não sem algumas resistências e enfrentamentos.

As teorias sobre gênero começam a consolidar-se por volta dos anos 1990. No entanto, é com Butler, em seu livro “*Problemas de Gênero*”, que essa teoria ganha corpo e cientificidade, passando a problematizar, no âmbito acadêmico-científico, os gêneros e as sexualidades.

Neste trabalho vamos discutir brevemente, mas com um enfoque maior a questão da homossexualidade e da transexualidade, sem deixar de citar e passar, mesmo que rapidamente, pelas outras manifestações de gênero e sexualidade.

Nos propomos por meio deste trabalho alavancar outras tantas discussões e críticas para a construção de saberes sobre gênero e sexualidade em uma sociedade tão plural e diversa como a contemporânea.

Dizeres em desenvolvimento

Inúmeras vezes, as teorias sobre o gênero são recebidas como ameaças, uma vez que colocam em questionamento a binaridade, homem-mulher, feminino-masculino, macho-fêmea, que sustenta/sustentou a sociedade capitalista e as relações sociais em seu contexto sócio-histórico-ideológico comandado por meio do patriarcado.

Como nos aponta Lugones (2014) várias questões interseccionais além do gênero, como a raça, classe, cor, sexualidade, eram entendidas como destoantes do “correto”, tido como correto era o padrão heteronormativo impregnado na sociedade até os dias atuais,

Começando com a colonização das Américas e do Caribe, uma distinção dicotômica, hierárquica entre humano e não humano foi imposta sobre os/as colonizados/as a serviço do homem ocidental. Ela veio acompanhada por outras distinções hierárquicas dicotômicas, incluindo aquela entre homens e mulheres. Essa distinção tornou-se a marca do humano e a marca da

civilização. Só os civilizados são homens ou mulheres. Os povos indígenas das Américas e os/as africanos/as escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas – como animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens. O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão. A mulher europeia burguesa não era entendida como seu complemento, mas como alguém que reproduzia raça e capital por meio de sua pureza sexual, sua passividade, e por estar atada ao lar a serviço do homem branco europeu burguês. (LUGONES, p.936, 2014)

Os sujeitos que se encontram fora dessas normas entre gênero e sexo e questões que interseccionam como estas, como transexuais³⁶, travestis³⁷, *crossdresseres*³⁸, *drag queens*³⁹, entre outros, foram, por muito tempo e ainda são, considerados doentes mentais, anomalias, aberrações, por se apresentarem à sociedade normatizada fora dos padrões dessa norma e o binarismo imposto e isso inclui por exemplo, os homossexuais, pois também diferem do padrão heteronormativo. Como nos aponta Foucault,

Romper as leis do casamento ou procurar prazeres estranhos mereciam de qualquer modo, condenação. Na lista dos pecados graves, separados somente por sua importância, figuravam o estupro (relações fora do casamento), o adultério, o rapto, o incesto espiritual ou carnal, e também a sodomia ou a “carícia” recíproca. Quanto aos tribunais, podiam condenar tanto a homossexualidade quanto a infidelidade, o casamento sem consentimento dos pais ou a bestialidade. (FOUCAULT, 1988, p.38-39)

Nesse período, durante o século XX, o autor faz citação aos hermafroditas⁴⁰ e ao modo como eram interpretados pela sociedade: “durante muito tempo os hermafroditas foram considerados criminosos, ou filhos do crime, já que sua disposição anatômica, seu próprio ser, embaraçava a lei que distinguia os sexos e prescrevia sua conjunção” (FOUCAULT, 1988, p.39).

³⁶ É quando não há conformidade de gênero. Isto é: quando o gênero designado não condiz com a maneira como a pessoa se identifica. Mulheres que foram registradas como homem ao nascer. Nem toda mulher trans ou travesti deseja cirurgia genital ou qualquer modificação corporal ou Homens que foram registrados como mulher ao nascer. Nem todo homem trans deseja cirurgia genital/peitoral ou qualquer modificação corporal

³⁷ Identidade de gênero exclusivamente feminina e latinoamericana. Trata-se da pessoa designada homem ao nascer que se reconhece numa identidade feminina. Não necessariamente se consideram mulheres

³⁸ Forma de vestimenta que cruza estereótipos de gênero. Não há relação direta com o Drag ou com identidades de gênero.

³⁹ Uma forma de arte performativa em que se interpreta uma personagem com simbologia feminina exagerada. Qualquer pessoa pode performar como Drag Queen, independente de gênero ou corporalidade

⁴⁰ Indivíduo apresenta características de ambos os sexos; um único sujeito possuidor de órgãos reprodutivos (ou parte destes) de ambos os sexos;

Naquele contexto histórico, não se falava em transexualidade, mas se pensava em outras formas de sexualidade. No entanto, as memórias de marginalidade, que pairam sobre os sujeitos desse contexto, foram trazidas, por meio da linguagem e das práticas, junto com o tempo para os dias atuais, pois esses sujeitos, que possuem uma sexualidade que destoa da heterossexualidade normativa, ainda são vistos como criminosos, sujos, pecadores etc., por muitos e punidos ou castigados com violência (física, psicológica, patrimonial etc.).

Logo, esses sujeitos, transexuais, são ditos e ditas como sujeitos sem identidade. No entanto, como ressalta Cassana (2018), possuem, sim, uma identidade, que é a sua própria constituição construída na sua vivência.

Nos termos da autora, “mediante uma marca, o sujeito transexual rememora quem um dia foi, mesmo que na atualidade seu corpo esteja identificado com outro gênero” (CASSANA, 2018, p.21), ou seja, a identificação com o gênero, que antes era oposto e agora identifica o sujeito transexual, não apaga quem é esse sujeito, como foi constituído, muito menos seu processo sócio-histórico-ideológico de assujeitamento.

Uma pequena parcela da sociedade vem, a passos longos, principalmente a militância, buscando o reconhecimento da transexualidade como uma outra forma de manifestação da sexualidade, assim como a homossexualidade: “apenas existe, e, portanto, que ela não deveria ser explicada. Ela é somente mais uma forma de expressão da sexualidade” (SOARES, 2006, p.35).

A transexualidade, também, assim como a homossexualidade, é somente outra forma de expressão da sexualidade do sujeito, como outras tantas, como a bissexualidade, a heterossexualidade e demais formas de expressões sexuais.

No entanto, ainda, nos dias de hoje, estar fora das normas de gênero impostas pela sociedade, olhando pelo discurso religioso, por exemplo, é o mesmo que estar desobedecendo a Deus:

Ser homossexual [acrescentaríamos ser transexual] é estar em desobediência com as leis de Deus, ser desobediente é não ser humilde, não há virtuosismos em desobedecer, portanto não há qualquer dignidade nessa

atitude. Não há, pois, presença de Deus nos atos homossexuais. Por isso o merecimento então da doença, da AIDS, vem a fortalecer o discurso que afirma que “por estar em pecado corre-se o risco de uma punição divina”. Reforçando a crença de que a desobediência aos preceitos cristãos tem as suas consequências. (SOARES, 2006, p.40). Grifos dos autores.

Portanto, o sujeito transexual, assim como o homossexual já foi considerado, é um sujeito envolto em pecado. Pode-se afirmar que ele é o próprio pecado e deve ser castigado, segundo o discurso religioso, uma vez que os sujeitos transexuais são ressignificados e ditos pelo discurso retomado do sujeito homossexual: “ou ainda a crença de que para uma doença grave há um ‘merecimento’, um castigo justo/divino por um comportamento inadequado: ou por ter feito alguma coisa ou por ter deixado de fazer” (SOARES, 2006, p.103).

Tal discurso vai patologizar os sujeitos transexuais, por significar a partir de dizeres advindos do discurso religioso. Não por acaso, a transexualidade, até poucos dias atrás (início do ano de 2018), constava no rol de doenças relacionadas ao transtorno de gênero, o qual estava relacionado à saúde mental dos sujeitos. Ideias que surgem de pesquisas realizadas no exterior e são acatadas no Brasil como verdade,

O que é impressionante no "novo" internacionalismo é que o movimento do específico ao geral, do material ao metafórico, não é uma passagem suave de transição e transcendência. A "meia passagem" [middle passage] da cultura contemporânea, como no caso da própria escravidão, é um processo de deslocamento e disjunção que não totaliza a experiência. Cada vez mais, as culturas "nacionais" estão sendo produzidas a partir da perspectiva de minorias destituídas. O efeito mais significativo desse processo não é a proliferação de "histórias alternativas dos excluídos", que produziriam, segundo alguns, uma anarquia pluralista. O que meus exemplos mostram é uma base alterada para o estabelecimento de conexões internacionais. A moeda corrente do comparativismo crítico, ou do juízo estético, não é mais a soberania da cultura nacional concebida, como propõe Benedict Anderson, como uma "comunidade imaginada" com raízes em um "tempo vazio homogêneo" de modernidade e progresso. As grandes narrativas conectivas do capitalismo e da classe dirigem os mecanismos de reprodução social, mas não fornecem, em si próprios, uma estrutura fundamental para aqueles modos de identificação cultural e afeto político que se formam em torno de questões de sexualidade, rap, feminismo, o mundo de refugiados ou migrantes ou o destino social fatal da AIDS. (BHABHA, 1998, p.25).

No texto acima Bhabha (1998) demonstra claramente em sua escrita o grande problema social vivenciado hoje, da hierarquização dos saberes excludentes que vem de

“fora” e que não contemplam as minorias, ou questões que estão, e, continuam ficando a margem da sociedade.

Ainda sobre o texto, o autor nos aponta que as minorias é que estão construindo a história, portanto, precisamos nos libertar desse pensamento de sujeito colonizado que aceita tudo o que vem do eurocentrismo gerido pelo homem branco que tem ditado os padrões da sociedade por toda a história.

Vivemos em um momento de emancipação dos sujeitos, para que cada um possa exercer o seu direito de ser quem é, sem sofrer consequências por tal ato de bravura, digo ato de bravura, pois para quem assumia sua homossexualidade nos anos 80 aqui no Brasil, pode ser considerado uma pessoa muito corajosa, assim como nos anos 2000 assumir a transexualidade também se tornou um ato de rebeldia – para alguns- mas nós entendemos como um ato de bravura e coragem.

Dizeres finais

Com este trabalho trouxemos algumas informações sobre questões relacionadas a gênero de uma forma generalizada, mas com um pouco de ênfase na questão da homossexualidade e a transexualidade, pois em alguns momentos, essa diferença não está clara para alguns indivíduos, talvez por falta de informação, ou por não querer compreender mesmo que há diferença entre as duas manifestações da sexualidade, e que elas existem.

Outra proposta é suscitar questionamentos aos leitores sobre as diferentes temáticas que envolvem gênero e sexualidade, pois estamos em um momento social em que novas identidades e manifestação de gênero e sexualidade estão emergindo, emergindo sim, pois eles sempre existiram, no entanto, eram por vezes silenciadas ou mesmo apagadas da história.

Diante do exposto, precisamos deixar explícito, que não defendemos que exista apenas uma teoria sobre gênero e sexualidade, mas que há uma necessidade de unir os saberes, principalmente, dos sujeitos que compõem toda essa diversidade social manifestada

por meio de diferentes identidades de gênero e diferentes manifestações da sexualidade, no intuito de mostrar que existimos, dizer quem somos e que podemos ser quem nós quisermos.

Por fim, gostaríamos de ressaltar que este trabalho foi escrito por uma mulher transexual e um homem homossexual, assim em um movimento de esperança e luta para que um dia todos possam estar onde quiser, inclusive nas academias científicas do nosso país, e não fadadas/os ao que o 'CIS'tema nos vem impondo durante toda a história. Ninguém solta a mão de ninguém.

Referências Bibliográficas

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Editora UFMG. Belo horizonte – MG. 1998.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro – RJ, 2003.

CASSANA, Mônica Ferreira. **Corpo e(m) discurso: ressignificando a transexualidade**. 1ª edição. Editora Appris, Curitiba – PR, 2018.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: o cuidado de si**. Edições Graal, Rio de Janeiro – RJ, 1985.

_____. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. 13ª edição. Edições Graal, Rio de Janeiro – RJ, 1988.

_____. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. 8ª edição. Edições Graal, Rio de Janeiro – RJ, 1998.

LOGUNES, Maria. **Rumo a um feminismo descolonial**. Revista Estudos Feministas. Florianópolis – SC. 2014.

SOARES, A. S. F. **A Homossexualidade e a AIDS no Imaginário de Revistas Semanais (1985 - 1990)**. 2006. 238 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2006.

AS VEREDAS DE UMA PESQUISA SOBRE TRANSEXUALIDADE OU QUANTO O FEMININO É PLURAL E O MASCULINO É UNO

Luiz Augusto Mugnai Vieira Junior⁴¹

Docente UNIPAR

gutomugnai@prof.unipar.br

RESUMO

Esse texto parte da minha experiência antropológica imersiva em plataformas on-line para entender a recepção da transexualidade nas mídias digitais. A pesquisa fez perceber o quanto o feminino se mostra de forma mais plural e o masculino expresso de modo mais uno. Ademais, a experiência pessoal/acadêmica e as vivências de pessoas trans no digital permitiram observar que a base da transfobia é a misoginia.

Palavras-chave: transexualidade; feminino; mídias digitais.

ABSTRACT

This text is based on my immersive anthropological experience on online platforms to understand the reception of transsexuality in digital media. The research made us realize how much the feminine is shown in a more plural way and the masculine is expressed in a more unified way. In addition, the personal / academic experience and the experiences of transgender people in digital have allowed us to observe that the basis of transphobia is misogyny.

Keywords: transsexuality; feminine; digital media.

Introdução

O rótulo de intelectual, muitas vezes repellido socialmente por ser visto como de um homem frágil e sensível, na realidade, é aquele que foge do modelo de homem misógino. A transexualidade de minha irmã me permitiu romper com o próprio modelo de homem cis hetero e me tornar além de qualquer classificação, um ser humano mais humano. Talvez, essa seja

⁴¹ Doutorado em Ciências Sociais – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Marília – SP.

uma das principais, se não, a mais insigne função social de um/uma intelectual, se colocar e estar no lugar do outro.

Começo contando a epopeia pessoal e acadêmica que me trouxe para discutir a recepção da transexualidade nas mídias digitais.⁴² Meu flerte acadêmico com as questões de gênero se iniciou na preparação do projeto de mestrado, no qual desenvolvi uma dissertação que tinha a seguinte problemática: a ilegalidade do aborto no Brasil está fundamentada nas relações de gênero? Entretanto, as problematizações de gênero já se mostravam presentes no meu cotidiano, uma vez que minha irmã vivenciava a sua transexualidade anteriormente e durante a minha jornada acadêmica.

Ainda não me sentia preparado e seguro academicamente, e nem mesmo emocionalmente, para tratar o assunto. Precisava de um amadurecimento tanto intelectual e pessoal. Iniciar um tema como o aborto era adentrar, por meio de uma pauta feminista, no campo dos estudos de gênero para, mais tarde, mergulhar nos estudos *queer*.⁴³

Houve assim, um processo de maturação necessário para ter a transexualidade como tema de estudo, lado a lado, eu e minha irmã passamos por dolorosas situações na qual via o sofrimento dela e, acompanhando de perto, me colocou em condições de compreender a transexualidade de uma maneira distinta daquela que muitas pessoas a vivenciam apenas por meio midiáticos, por exemplo, com as novelas da Rede *Globo*. Eu ao lado dela, testemunhei. Foi parte da minha vida o seu processo de transição.⁴⁴

Realizar uma pesquisa sobre tal temática possibilitou unir toda a instrumentalização acadêmica de minha formação junto com um tema vivenciado na vida pessoal. Vejo que as duas trajetórias (acadêmica e pessoal) se entrecruzam a fim de contribuir em uma fusão para uma melhor compreensão dos fatos que cercam a transexualidade.

⁴² Conforme Richard Miskolci (2011, p.12) as mídias digitais “são uma forma de se referir aos meios de comunicação contemporâneos baseados no uso de equipamentos eletrônicos conectados em rede”, portanto referem-se – ao mesmo tempo – à conexão e ao seu suporte material.

⁴³ *Queer* de termo pejorativo (estranho, anormal) passa ser a vertente teórica de estudos de gênero contra o “normal” ou normatizador. A teoria *queer* faz uso de ideias da teoria pós-estruturalista e não é um quadro de referência singular, conceitual ou sistemático, mas sim uma coleção de compromissos intelectuais com as relações entre sexo, gênero e desejo sexual. (SPARGO, 2006).

⁴⁴ Geralmente, chamado pela equipe de saúde de processo de transexualização ou transexualizador.

Minha irmã e eu

Desde muito cedo, minha irmã se sentia encarcerada em um corpo lido como masculino, mas se percebia uma menina. Achava que meninas também tinham “pipis”. E foi tenebroso ouvir que não era uma menininha e sim um menino que pensava e queria ser menina. Sonhava com a adulta que seria e vinha sempre a imagem de uma mulher. Foi uma luta muito grande e lenta. O desejo se tornava cada vez mais forte. Terapias e hormônios são indispensáveis para muitas/os transexuais. Viver como a mulher que se sentia ser, e conseguir “passar como uma” e “ser tratada como uma mulher”. Era tudo tão diferente e “maravilhoso”, segundo ela.

Ela me relatava que ver seu corpo mudar era a reconciliação do seu corpo com sua alma. Apesar da fala da minha irmã tentar descrever o quanto estava realizada, o conceito de alma é enganoso e pode levar as várias incoerências discursivas, razão pela qual tem sido abandonado na literatura científica, como por exemplo, de que o corpo estava entrando em harmonia com o gênero. Foucault (1996) disse certa vez que o corpo era o prisioneiro da alma, justamente para criar o estranhamento e dar evidência à subjetivação. Além disso, o que dizia minha irmã reproduz uma visão cartesiana que separa corpo e mente, sem esquecer também que alma é um conceito metafísico e religioso.

As seguintes falas da minha irmã são referentes às fases pré-operatória – e pós-operatória. A primeira foi uma fase muito extensa marcada pela própria descoberta da transexualidade, uso de hormônios por uma esperançosa tensão pré-operatória imaginativa que o uso hormonal e com a cirurgia, seu estatuto de mulher estaria assegurado. Pouco tempo antes da cirurgia, ela refletia sobre a sua real motivação para decidir sobre o ato cirúrgico: seria o que realmente queria, ou era o querer da sociedade manifestado de uma maneira quase compulsória nela? Pensava se era uma real necessidade, um grito de liberdade, ou apenas uma introjeção pelos valores sociais? Perguntava-se precisaria de uma cirurgia para obter o direito de mulher, se essa intervenção seria uma panaceia para todos os seus males?⁴⁵

⁴⁵ Uma cidadania precária e deficitária porque o Estado frequentemente entende que são normais os indivíduos que suas genitálias correspondem com a sua identidade de gênero e para conseguir tal *status* de normalidade somente por meio da cidadania cirúrgica (BENTO; PELÚCIO,2012).

Ser uma mulher dada às condições da sociedade era vedado. Foi o instante que da consciência individual passou para a consciência política, percebendo-se não como uma mulher igual a todas as outras, mas como uma mulher muito especial; o rótulo trans não depunha contra ela, pelo contrário, ressaltava os seus pontos fortes.⁴⁶ Com isso, depois da cirurgia e mais apropriada de uma gramática fundamentada nos estudos de gênero, minha irmã vê que a operação foi contingente, poderia muito bem não ter ocorrido, pois, hoje, para ela não há identidade definida de mulher ou homem assim como uma substância feminina ou masculina (BUTLER, 2003) e nem mesmo uma alma “feminina” separada de um corpo (FOUCAULT, 1996). Da mesma forma minha irmã vai compreendendo que a própria noção do que é ser trans está em disputa entre as próprias pessoas trans; algumas vão recusar a medicalização da transexualidade outras irão recorrer ao aparato cirúrgico médico.

Passar por mulher não é um processo fácil nem rápido, e que as pessoas trans por muito tempo têm medo de serem vistas como “fraudes”. Descobri por meio do campo de pesquisa acadêmica que tal sensação tem nome, chama-se “passabilidade”. Essa concepção é “intuitivamente conhecida por todas as pessoas trans, incluindo itens tão sofisticados como inflexão da voz e forma de piscar os olhos, detalhes que certamente nos passam quase sempre despercebidos quando se trata de uma mulher ‘genética’” (LANZ, 2015, p.290). Ser tratada como mulher em um mundo machista não é maravilhoso, estatisticamente falando, mas para ela e para outras trans que lutaram para isso, essa conquista é magnífica. Principalmente, hoje, sem perder a importância de poder utilizar da sua experiência para adentrar uma arena tanto mais acadêmica e política sobre as concepções e relações de gênero.

Transexualidade e mídia digital

Encarar a transexualidade como um tema de pesquisa foi um processo que se deu em conjunto com a minha irmã. Precisava respeitar o tempo dela, de sentir que estávamos prontos. Um processo da vida, mas que acaba sendo refletido como antropólogo e dentro do que foi apresentado na pesquisa. Neste processo, mudaram as minhas percepções sobre a

⁴⁶ Trans é abreviação para transexual ou travesti ou transgênero ou pessoa trans*.

transexualidade também, de uma visão médica-midiática para um olhar mais político sobre o tema. Isso ocorreu aos poucos, durante a observação de campo. As mudanças não se restringiram somente à pesquisa ou ao pesquisador ou à irmã dele, ou ainda às mídias (digitais), mas passou-se também no nível macrossocial. Há pelo menos 20 anos temos assistido à politização e visibilização das temáticas de gênero e sexualidade. Entender a recepção sobre a transexualidade foi uma sucessão de acontecimentos.

Sem qualquer intuito antropológico, já explorava os portais de notícias por distração pessoal. Mesmo com a temática da transexualidade definida não tinha ainda a recepção nas mídias digitais como proposição acadêmica. Talvez, o que me despertou para tal, foi quando problematizei a internet enquanto recepção social das transexualidades a partir de uma notícia no Portal *Globo.com* sobre a agressão que Sofia Favero que se entende como travesti e que sofrera violência em um ônibus a caminho da faculdade de psicologia. O clique que buscava para uma pesquisa de doutorado foi dado de vez; seria o que as pessoas pensavam e como recebiam a transexualidade com o propósito de desfazer o sofrimento que em outrora devido à desinformação, a distorção e o preconceito causado em minha irmã, a mim e a todos os entes em nossa volta. Foi um espanto! Havia muita falta de informação, ignorância e ódio em relação às identidades trans. Por outro lado, fui percebendo o campo da internet como um espaço de travestilidades e transexualidades de luta, conquista e experiência trans.

Minha curiosidade foi se tornando preocupações antropológicas para uma tese de doutorado. Via que o melhor meio que encontrava para entender essa recepção da transexualidade seria o uso do on-line. É possível transliterar fatos e eventos on-line e off-line reciprocamente (HINE, 2004), ambas possuem uma origem humana, isso significa em relação ao nosso estudo que on-line e off-line são apenas duas formas de percepção do mesmo fenômeno da transexualidade.

A pesquisa de campo foi me levando à percepção de que a internet opera enquanto um sistema biopolítico em que “liquidar” com o outro, necessariamente, alguns outros, é garantia de curtidas. Nela são nomeados aqueles que merecerem ser combatidos e desejados de morte. Um cenário de pânicos morais (MISKOLCI, 2007) que propicia que as pessoas busquem bodes expiatórios (SEMÉLIN, 2009) e que tem no modelo de múltiplo do

feminino (IRIGARAY, 1985): o comunista, o intelectual, o negro, o pobre, o gay, a lésbica, a/o transexual, a travesti, a mulher-cis como a figura do/a outro/a como algo ameaçador/a.

A pureza étnica está associada à pureza política segundo Semélin (2009) o que sugere refletir o quanto a ideia de pureza de gênero e sexualidade também se encontra na ideia de pureza política. Tal pureza de gênero e sexualidade é colocada como sinônima de matriz heterossexual, sexista e masculinista onde aqueles que se opõem ao regime (heteroterrorismo) são traidores e impuros, desencadeamento do processo de violência indiscriminada. O pensamento antipluralista parte da destruição do outro numa noção de que a pureza é uma e não pode ser sujada pela ideia de plural em que o outro é o feminino (BEAUVOIR, 1967) e o plural também é o feminino (IRIGARY, 1995).

É interessante afirmar que o ódio ao Intelectual pode ter raízes no feminino. O historiador Richard Hofstadter (1967) mostra que o ataque a intelectualidade se repousa na supervalorização de estudantes com bom rendimento nos esportes, e não no rendimento acadêmico da sala de aula. Os homens, o estudante-atleta (populares), a política conservadora e militar, o conhecimento especializado prático e monofocalizado foram associados ao masculino. Por outro lado, ao feminino aquilo lido como coisas de mulheres (ou de gays) foi associado ao estudante nerd risível e desajeitado (impopular), a literatura, política, filosofia, cultura e artes, numa formação mais pluralista e das humanidades. O intelectual é visto como algo desprezível para o modelo uno masculino e assim lançado ao repudiado modelo múltiplo feminino (IRIGARAY, 1985).

Considerações finais

A misoginia é o ódio construído culturalmente simplesmente pelo fato de as mulheres serem mulheres, do feminino ser feminino. Uma repulsa ao feminino fundamentado num sistema de crenças em que o feminino é inferior, por isso pode ser diminuído e submetido ao masculino. A misoginia alimenta sistematicamente as páginas e os grupos que combatem a transexualidade nas redes sociais; um massacre de gênero, aonde o massacrado é o feminino. Então, como foi chegar à misoginia?

Segundo Luce Irigaray (1995) na economia falocêntrica, o masculino é uno e o feminino é múltiplo (porque são os outros). Tudo aquilo que não se consegue encaixar ou

enquadrar no masculino que é uno (uma ideia de masculino) fica associado ao feminino que é definido como os outros. O outro enquanto feminino estão: as mulheres, os homossexuais masculinos e as homossexuais femininas como as transexuais femininas e os transexuais masculinos. No livro *Sexo e genealogias*, Irigaray (1993, p.242) afirma: “em todo lugar, em tudo, o discurso, os valores, os sonhos e os desejos masculinos são lei.”

A misoginia é reforçada na linguagem; faz o fato de ser gay e ser mulher tornarem-se um xingamento e não um tipo de sexualidade (homossexualidade) e uma identidade de gênero (mulheres). São expressões que revelam que o comportamento é ruim ou inferior, porque é feminino. Ser gay é ser “mulherzinha”. A partir das proposições de Irigaray (1995) pode ser afirmar que o pensamento misógino opera no seguinte discurso: trans feminina - não valoriza o fato de ser homem e o fato de ter poder. A trans feminina acaba desprezando aquilo que é mais valorizado na sociedade, o pênis, símbolo máximo de ser masculino, assim sendo a transexual torna-se combatida como mostra uma parcela significativa dos comentários de *digital media*.

Já, o combate contra o trans masculino se dá pela ousadia de querer ser algo que não é – em ser homem, logo querer ter poder. Como pode uma mulher um dia sonhar, desejar, ou até mesmo achar que é um homem? “Nunca sentirá a sensação de coçar um saco”, é o que proferem os comentários digitais. É preciso ainda dizer que a misoginia não fere somente o feminino, mas também o próprio masculino heterossexual cisgênero quando esse não corresponder à forma do ideal masculino (uno); ele não será tido como homem de verdade. Acompanhar as histórias e experiências trans de Thammy Miranda, Ariadna Arantes, Lea T., Thalita Zampirolli, T. Brant entre outros/as fez com que observasse que a misoginia desagua nas postagens, compartilhamentos e comentários transfóbicos.

Referências Bibliográficas

BEAUVOIR, S. de. **O Segundo Sexo**. 2.ed. Paris: Librairie Galimard,1967.

BENTO, Berenice; PELÚCIO, Larissa. Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas. **Revista Estudos Feministas** (UFSC. Impresso), v. 20, p. 569-581, 2012.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1996.

HINE, Christine. **Internet como cultura y artefacto cultural**. Etnografia Virtual. Barcelona: Editora UOC, 2004.

HOFSTADTER, Richard. **O anti-intelectualismo nos Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

IRIGARAY, Luce. **This sex which is no one**. Ithaca: Cornell university press, 1995.

IRIGARAY, Luce. A questão do outro. Labrys, **Estudos Feministas**, número 1-2, julho/dezembro, 2002.

IRIGARAY, Luce. **Sexes and Genealogies**. Ithaca: Cornell University Press, 1993.

LANZ, Letícia. **O corpo da roupa - A pessoa transgênero entre a conformidade e a transgressão das normas de gênero: Uma introdução aos Estudos de Gênero**. Curitiba: Transgente, 2015.

MISKOLCI, Richard. Novas conexões: notas teórico-metodológicas para pesquisas sobre o uso de mídias digitais. **Cronos: R. Pós-Grad. Ci. Soc.** UFRN, Natal, v. 12, n.2, p. 09-22, jul./dez. 2011.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social – reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu (28)**, janeiro-junho de 2007.

SÉMELIN, Jacques. **Purificar e Destruir: Usos políticos dos massacres e dos genocídios**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

SPARGO, Tamsim. **Foucault e a Teoria Queer**. Rio de Janeiro: Pazulin, 2006.

SEÇÃO LIVRE

A AFETIVIDADE COMO UM PROCESSO DE APRENDIZAGEM POSITIVA

Jéssica Cristina Krawczuk Lobo⁴⁷

jessicakrawczuk@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo, que surge de minhas inquietações absorvidas durante a caminhada pela qual reconheci o afeto como facilitador nas relações pedagógicas, reflete sobre a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem como um instrumento capaz de inferir a relevância do cuidado para a educação de qualidade.

Palavras-chaves: Afetividade, Educação Positiva

ABSTRACT

The present article, which arises from my concerns absorbed during the journey through which I recognized the affection establishing itself as a facilitator in pedagogical relationships, reflects on the importance of affectivity in the teaching-learning process as an instrument capable of inferring the relevance of care for the child. quality education.

Keywords: Affectivity, Positive Education

Introdução

Este artigo trata da afetividade enquanto a relação educativa que se estabelece entre educador e educando. Encontrando, a inteligência um campo fértil para se desenvolver, logo este vínculo, na prática educativa, é importante para potencializar a aprendizagem cognitiva dos alunos.

Para iniciarmos este estudo é importante pontuar que ele tem por intuito sensibilizar para uma relação educador/educando de empatia, afetuosidade e respeito, prezando por um

⁴⁷ Bacharel em Serviço Social pela Universidade Candido Mendes (UCAM), Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Mantense dos Vales Gerais (INTERVALE), Especialista em Educação, Diversidade e Inclusão Social pela Faculdade Mantense dos Vales Gerais (INTERVALE).

ambiente saudável de aprendizagem. Não sendo esta uma questão romantizada ou utópica, como salienta Paula (2018, p.5):

A afetividade não é sinônimo de excesso de amor e carinho, se trata muito mais de um incentivo por meio do apoio, do contato e da motivação do educador com seus educandos. Dessa forma, deixo claro que não se trata de uma conotação piegas ou de um pensamento idealista, mas de um pensar a educação acolhedora e transformadora.

Foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico que teve por intuito refletir e debater a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, a escolha deste tema está fundamentada na vivência acadêmica e profissional no âmbito da educação inclusiva, espaço no qual a afetividade se faz presente e necessária. Vale ressaltar que não há neutralidade na escolha do tema, entendendo, como versa Gil (2009), que o pesquisador está inserido num processo histórico-político-educativo-social que tende a influenciar em seus questionamentos, logo a busca bibliográfica auxilia nesta tomada de consciência.

Este estudo se fundamenta em autores como Vygotsky (2003) que nos traz a importância do afeto. Wallon (1995), que descreve o caráter social da afetividade, assim como Paulo Freire, que nos deixa a reflexão de que nos formamos educadores na prática e na reflexão sobre a prática.

Sabemos que ao chegar ao mundo, temos o predomínio da amorosidade sobre a racionalidade, e ao longo de nossa trajetória acadêmica a racionalidade acaba por assumir papel de destaque e prestígio no desenvolvimento do alunado. No entanto, vislumbrei indagar porquê com o passar do tempo a área cognitiva se sobrepõe à afetiva, passando a afetividade a depender da inteligência para evoluir, como pontua Mattos (2008).

Diante disso, busquei aprofundar o conhecimento a partir de autores que discutem a importância de a afetividade e a inteligência “andarem juntas”, com o intuito de entender como estas se complementam e se desenvolvem numa perspectiva educacional positiva.

Aprendizagem e afetividade caminham juntas

O processo de ensino-aprendizagem se concretiza a partir da troca educando/educador, sendo ambos, sujeitos em construção; de modo que um olhar cuidadoso, empático e acolhedor para esse ser aprendiz faz parte do caminho para uma aprendizagem significativa.

Ao me reconhecer como educadora, compreendi que há alunos que nos desafiam a ser melhores, a trabalhar a empatia e nos capacitar para ouvir para além do que pode ser verbalizado. A atuação com crianças, público-alvo da educação inclusiva, apresenta-nos novos horizontes nos quais um olhar, dito distante, quer dizer muito. Compreender e estar atenta a todos os sinais caracteriza uma escuta ativa, seja esta mensagem verbalizada ou não.

Ao longo da minha caminhada entendi que o caminho para o reconhecimento do aluno enquanto sujeito de direito inclui o desprendimento de todos os padrões educacionais, e só então consegui enxergar o outro, cada qual com suas características. A jornada da aprendizagem está a todo momento entrelaçada à afetividade, pois nascemos seres afetivos e no decorrer do processo passamos a focar na racionalidade.

Maturana (2002, p.15) defende que:

Ao nos declararmos seres racionais, vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional.

Como seres dotados de complexidade, buscamos o desenvolvimento cognitivo, e a escola, enquanto espaço de aprendizagem, acabou por ter como foco apenas o desenvolvimento intelectual em detrimento das funções afetivas, porém, partindo do entendimento de que as funções afetivas e os fenômenos subjetivos emergem do cérebro, Relvas (2019, p.85) nos diz que:

O cérebro é o território das funções afetivas no encéfalo – tem de ser compreendido no que diz respeito a sua funcionalidade. Emoções e sentimentos movem os seres humanos, e a afetividade, enquanto aliada ao fazer

educativo, pode fazer a diferença na vida das pessoas, consolidando memória e construindo aprendizados.

A busca pelo equilíbrio no qual aprendizagem e afetividade caminham juntas nos espaços escolares, fundamenta-se quando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) nos trazem este conceito a partir de um projeto educativo que visa o convívio harmonioso, tendo como princípios o diálogo e a escuta ativa. Dessa forma, são fundamentais as situações em que se possa aprender a dialogar, a ouvir o outro e ajudá-lo, a pedir ajuda.

É essencial aprender procedimentos dessa natureza e valorizá-los como forma de convívio escolar e social. (BRASIL, 1998). Já estando claro nos PCNS (1997, p.98) que “os aspectos emocionais e afetivos são tão importantes quanto os cognitivos, principalmente para os alunos prejudicados por fracassos escolares ou que não estejam interessados no que a escola pode oferecer”.

O emocional e a inteligência são partes de um mesmo processo de evolução psíquica, no qual afetividade e racionalidade apesar de aparentemente opostos se complementam. Estando o educando mais seguro para desenvolver suas habilidades e aptidões em um espaço acolhedor.

Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação. (GALVÃO, 1996, p.45 apud GOLÇALVES E PEREIRA, 2010, p.14)

Educar não é produto, mas sim processo. Não podemos construir a aprendizagem do educando de fora para dentro, a criança se desenvolve com o auxílio do educador num processo pessoal e coletivo. Demo (1985, p.58) pontua que “não pode ser um produto da domesticação, do treinamento, a moldagem externa. Deve ser consequência criativa de um processo de desenvolvimento das potencialidades, no qual o ator fundamental é o educando”.

Ensinar respeitando as vivências daquele que aprende é uma forma de valorizar suas histórias construídas, todo aluno que recebemos se sente valorizado quando ouvido, sendo neste momento que descobrimos caminhos para favorecer a aprendizagem.

Tendo em vista o caráter social da afetividade, é sabido que um ambiente saudável e acolhedor favorece o interesse e o desenvolvimento dos que ali estão. Ao olharmos para o ambiente escolar, que se caracteriza como o primeiro espaço de interação social não familiar daquela criança, devemos ter em mente que a construção de um sujeito deve ser pensada para transformação do meio social e não para manutenção do status quo. A criança que chega a escola traz consigo uma historicidade e precisa ser vista e respeitada enquanto sujeito.

A afetividade constitui um papel fundamental na formação da inteligência, de forma a determinar os interesses e necessidades individuais do indivíduo. Atribui-se às emoções um papel primordial na formação da vida psíquica, um elo entre o social e o orgânico. (WALLON 2007, p.73)

Faz-se necessário olharmos para a criança como sujeito aprendente, entendendo que o cuidado é componente desta relação. “Compreendemos a afetividade como sentimento construído através da vivência, da experiência, do reconhecimento e principalmente do respeito ao outro.” (GOLÇALVES e PEREIRA, 2010, p.4) A partir do olhar de aluna, sujeito na construção do processo de aprendizagem, Krawczuk⁴⁸ nos traz os sentimentos da criança diante do posicionamento não acolhedor do educador:

Uma coisa muito importante é que os professores tinham que falar com as crianças com mais amor, porque as crianças sentem medo e raiva quando os professores gritam com os alunos. Entender as crianças é muito importante, algumas crianças podem ter deficiência e não ter diagnóstico, por isso, os professores têm que ter muita paciência com os alunos, porque as crianças se sentem diferentes umas das outras, ficando triste e achando que não podem aprender. (KRAWCZUK, 2019, p.17)

Logo, um processo educativo que visa fortalecer as potencialidades do educando deve se solidificar no cuidar. “A busca por uma educação baseada no cuidado tem algo mais

⁴⁸ Aluna do 4º ano do Ensino Fundamental na cidade do Rio de Janeiro.

profundo, mais sutil e está sedimentada na vontade de aproveitar aquilo que todo ser humano tem de melhor.” (ALMEIDA, 2014, p.7)

A construção da aprendizagem possui múltiplos caminhos, nos quais cada educador construirá a trilha para o desenvolvimento junto aos seus educandos; pois o professor precisa de um olhar que abranja todos os aspectos do indivíduo, entendendo que este sujeito é complexo e permeado de significados e questões.

O aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que os outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade. O amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade. (VYGOSTKY, 2000, p.146 apud FREITAS, 2012, p.7)

Cabe ainda salientar que ao tratarmos de uma educação positiva não devemos nos atentar apenas à sala de aula, mas ao processo educativo que abarque a cultura, a história e a vivência dos alunos em todos os espaços da escola, para que a abordagem afetiva não seja apenas mais um instrumento sem significância. Assim como uma educação que se respalde numa perspectiva do cuidado, que garanta o pleno desenvolvimento de todos os envolvidos, caracterizando-se em um grande avanço para a escola que queremos construir, deixando explícita a necessidade de discutir, construir e desenvolver metodologias que promovam práticas mais afetuosas, respeitosas e inclusivas.

Considerações finais:

O desenvolvimento do artigo visou sensibilizar quanto à importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, deixando evidente a necessidade de buscar uma prática educativa que acolha e queira bem ao educando, que acredite em seu potencial.

É fundamental a compreensão de que a educação das novas gerações deve ser feita de forma significativa, inclusiva e, antes de tudo, respeitando as vivências do educando, enquanto sujeito de direitos. A partir do diálogo estabelecido com os autores de referência a respeito da relação afetividade/cognição, busquei construir e desconstruir uma narrativa com o

intuito de trazer à luz que só através da educação afetiva poderemos modificar o modo como a aprendizagem é feita.

Observou-se que ainda existe dificuldade na equiparação de respeito entre crianças e educadores, no que tange à autonomia e escuta. Em suma, o artigo concluiu que no decorrer da história da educação é notório o esforço para se debater e incluir a pauta da afetividade, assim como abarcar que tipo de cidadão a escola deseja formar, entendendo que a educação tradicional e conteudista implica em educandos agentes de manutenção da sociedade existente, enquanto a educação embasada na afetividade nos garante uma perspectiva de transformação social dos indivíduos.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, G. P. **Pedagogia da Delicadeza: Bases conceituais para uma educação baseada no cuidado e na empatia**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

BRASIL/MEC/SEB: **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacional**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>> Acesso em: 21/01/2020.

DEMO, P. **Ciências sociais e qualidade**. São Paulo: Almed, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997b.

FREITAS, A. P. **A importância da afetividade para uma educação de qualidade**. 2012. Disponível em <<https://pt.slideshare.net/AlexsandroPrates1/a-importancia-da-afetividade-para-uma-educacao-de-qualidade>> Acesso em 21/01/2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6 Ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2009.

GOLÇALVES, R.; PEREIRA, M. J. A. **Afetividade: Caminho para a aprendizagem**.
Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/alcance/article/view/66>>. Acesso em
03/02/2021.

KRAWCZUK, Manuela. et al. **Escola FM: Diversão e conhecimento para toda a vida**. 1
Ed. Minas Gerais: The Book, 2019.

MATTOS, S. M. N. **A afetividade como fator de inclusão escolar**. 2008 Disponível em <
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24043/17012> > Acesso
em: 06/02/2021.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed.
UFMG, 2002.

PAULA, E. **O lugar da afetividade na aprendizagem de crianças**. 2018. Disponível em <
<https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/6031/Ellen%20Paula.pdf?sequence=1&isAllowed=y> > Acesso em: 06/02/2021

RELVAS, M. P. **Cérebro: contextos, nuances e possibilidades**. Rio de Janeiro: Wak
Editora, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WALLON, H. **As Origens do Caráter na Criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

_____. **Afetividade e aprendizagem**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

**AFRICANIDADES, CULTURA AFRO-BRASILEIRA E RELIGIÕES DE MATRIZ
AFRICANA NOS LIVROS DIDÁTICOS DOS ANOS FINAIS**

José Luiz Xavier Filho⁴⁹

Prefeitura Municipal da Lagoa dos Gatos – PE

jlxfilho@hotmail.com

RESUMO

A pesquisa traz como objetivo analisar as possibilidades do professor em sala de aula para o entendimento e aplicação da Lei n. 10.639/2003 e a história e a cultura afro-brasileira, de modo a articular com o livro didático a expressar resultados que se processam com turmas de Ensino Fundamental dos Anos Finais.

Palavras-chave: Ensino de História; Cultura Afro-brasileira; Educação.

ABSTRACT

The research aims to analyze the possibilities of the teacher in the classroom for the understanding and application of Law no. 10,639 / 2003 and Afro-Brazilian history and culture, in order to articulate with the textbook to express results that are processed with Elementary School classes of the Final Years.

Keywords: History teaching; Afro-Brazilian culture; Education.

Introdução

Os currículos escolares, tradicionalmente, trabalham a História positivista do Ocidente, limitados por uma visão eurocentrista, e quase sempre tratou como não relevante a história de outras regiões. Esse olhar, que tem subordinado e diminuído a

⁴⁹ Graduado em História pela Universidade de Pernambuco (UPE), especialista em Ensino de História pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), e em História e Cultura Afro-Brasileira pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais (IPEMIG), mestrando em Culturas Africanas, da Diáspora, e dos Povos Indígenas pela Universidade de Pernambuco (UPE), professor de História do quadro efetivo da rede municipal de ensino, ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4762429040202808>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9088-8610>.

importância de outros povos e que apresenta a Europa como eixo do movimento evolutivo, foi impulsionado desde a Antiguidade, época em que a região mediterrânea era definida como o centro do mundo.

A África desde então, passou a ser vista como distante, como a região dos “homens de faces queimadas” (DEL PRIORE; VENÂNCIO, 2004, p. 56). Daquele período até o final da Idade Média, especialmente com a religiosidade cristã medieval, ganhou impulso a associação da cor negra ao pecado e ao demônio, firmando a visão preconceituosa em relação aos povos africanos. Para confirmar essa “inferiorização” da África, apontada como a região do mal, havia ainda uma passagem bíblica do Gênesis, a qual Del Priore e Venâncio (2004, p. 59) fazem menção:

Cã, segundo filho de Noé, exibiu-se diante de seus irmãos, gabando-se de ter visto o sexo de seu pai, quando esse se encontrava bêbado. Para castigá-lo, o patriarca amaldiçoou Canaã, filho de Cã; ele e sua descendência se tornariam servidores de seus irmãos e sua descendência. Eles migraram para o sul e para a cidade das sexualidades malditas: Sodoma. Depois atingiram Gomorra. Lendas contam que os filhos dos filhos dos amaldiçoados foram viver em terras iluminadas por um sol que os queimava, tornando-os negros.

A ideia de supremacia europeia e consequente inferioridade de outras culturas, especialmente as africanas, consolidou-se durante a Idade Moderna, quando a Europa passou a centralizar o poder econômico, político e militar mundial. Por séculos prevaleceu a mentalidade de enquadrar os africanos num grau inferior da escala evolutiva, a mesma que classificava os vários povos em avançados e atrasados ou civilizados e primitivos.

Ao contrário do que prega essa versão estereotipada das populações e da cultura africana, o continente foi palco de uma ampla e complexa diversidade histórica, cultural e religiosa, que começa com os primórdios da humanidade. Os africanos que vieram para as Américas, na condição de escravizados, embora no mesmo período colonial tenha havido uma pequena imigração de africanos livres, provinham de

diferentes povos que pertenciam a variadas culturas. As suas práticas religiosas eram, em alguns casos, assemelhadas e, em outros, bastante diferenciadas.

Tendo em vista esse breve histórico da gênese da história, cultura afro-brasileira e o preconceito em torno dessas temáticas, trabalhar e abordar esses conteúdos dentro da sala de aula do Ensino Fundamental do Anos Finais, que é o campo dessa pesquisa, é de profunda importância, pois tende a apreciar os seus valores de vida e do desconhecimento sobre o assunto, combatendo, assim, o aumento da discriminação racial na escola.

Neste artigo, objetivou-se analisar a partir da visão do conteúdo programático do livro didático, as possibilidades do professor trabalhar a cultura africana e afro-brasileira na sala de aula do Ensino Fundamental dos Anos Finais, reforçando assim a importância da laicidade como instrumento necessário para defender os espaços públicos da intolerância religiosa e analisar a Lei n. 10.639/2003, que versa sobre o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, enquanto efetivação em sala de aula.

Metodologia

A presente pesquisa é documental (fontes primárias ou secundárias – bibliográficas) e descritiva, recorrendo ao método observacional e do tipo exploratória, pois foi sujeita a entrevistas junto aos alunos e professores, adeptos, ou não, do candomblé. Com bases epistemológicas (teoria-conhecimento-lógica), a pesquisa teve como introdução em sala de aula pesquisas conceituais sobre alguns termos como, por exemplo, racismo, cultura africana, tolerância religiosa, laicidade e outros comumente utilizados pelos alunos candomblecistas, como: irmandade, nação, candomblé, orixá, umbanda, axé, terreiro e sincretismo religioso. Foi necessária uma abordagem sobre a resistência identitária dos possíveis adeptos, da mesma forma que das resistências ao estudo e conhecimento de uma das origens da formação do povo brasileiro: a africana. Vale ressaltar que também foi significativo a visita em

terreiros de Candomblé para perceber o envolvimento de crianças e adolescentes nas religiões de matriz africana.

Logo, analisamos juntos com os estudantes, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental dos Anos Finais, a coleção de livros didáticos de História usados por eles em sala de aula, a Coleção História e Cidadania, de autoria de Alfredo Boulos Júnior, e catalogamos todos os conteúdos que abordam a História e Cultura Afro-brasileira e o quanto a inserção desses conteúdos no programa didático do livro ainda está além do ideal.

Para potencializar nossa pesquisa, aplicamos questionários com professores, gestores e alunos da Escola Municipal Cordeiro Filho, no município da Lagoa dos Gatos, Pernambuco, campo do nosso estudo. Distribuídos os questionários e realizadas as entrevistas, a intenção foi chegar o mais próximo da realidade e fazer com que o estudo seja útil aos docentes, discentes e ao meio acadêmico de uma maneira geral, uma vez que servirá de referência para a realização de futuros projetos. Destaco que a identificação das pessoas foi mantida em sigilo, atribuindo apenas as iniciais do nome, exceto aos que não houve nenhuma objeção por parte do interessado. Nesse caso, foi assinado um acordo entre as partes. Espera-se que os dados e informações obtidos nesta pesquisa, sejam de grande valia e utilidade para uma profunda reflexão e tomada de atitude por parte da sociedade com esta temática.

Fundamentação teórica

As culturas e religiões afro-brasileiras já há muito são discriminadas e associadas a uma cultura inferior, quando não ao próprio mal, ao demônio. Já nas primeiras pesquisas sobre a cultura afro-brasileira, ou sobre o negro no Brasil, realizadas por Nina Rodrigues (2010) e Arthur Ramos (2001), ambos médicos, mas que se empenharam em investigar as raízes do povo negro no Brasil, percebe-se o tom pejorativo ou negativo dado à cultura dos africanos.

Em contrapartida, utilizamos também, com uma mudança no contexto referencial histórico, autores mais contemporâneos, que tratam sobre nossas raízes africanas, a exemplo de Roger Bastide (1971; 2001), José Beniste (2014) e Reginaldo Prandi (2001), os quais dão ênfase à mitologia dos orixás, e esclarecem sobre esse panteão, e outros tantos que debatem sobre racismo, como o clássico de Oracy Nogueira (1954-1985), vivenciamos em pequenos ou grandes espaços, as práticas de intolerância religiosa e os discursos de ódio das mais diferentes maneiras.

Cabe em nossa discussão, também, a utilização de referenciais básicos, como as obras de Florestan Fernandes (2007) e Gilberto Freyre (2006a; 2006b), os quais debatem acerca do mito da democracia racial no Brasil. Embora Freyre não tenha abordado esse conceito em sua obra *Casa grande e senzala*, suas publicações posteriores trazem essa discussão. Já Fernandes, investe na teoria de que a democracia racial seria uma falsa verdade em nosso país.

Também utilizamos a obra “Ensino de História: fundamentos e métodos” da autora Circe Maria Fernandes Bittencourt (2009), pois este livro aborda aspectos do ensino e aprendizagem de História do ponto de vista dos problemas teóricos que fundamentam o conhecimento escolar e dos problemas das práticas em sala de aula e da necessidade de uma leitura mais crítica aos livros didáticos escolhidos, a fim de propiciar ao leitor reflexões sobre o atual momento da disciplina no processo de reformulações curriculares.

Obviamente, ao longo da trajetória da nossa pesquisa, tantos outros autores foram usados, que se estendem nos variados debates que essa problemática nos impõe. Paralelo a esse debate, analisamos a lei n. 10.639/2003, que versa sobre a inserção do estudo da História da África e cultura afro-brasileira e as resistências que percebemos em nossa prática, na abordagem sobre o que se refere ao continente, sua história e cultura que é tão viva no nosso cotidiano. Ora por estranheza, desconhecimento e discriminação, em sala de aula observa-se uma recusa constante,

uma negação por esse conteúdo e esse diagnóstico é visível, vindo de professores ou estudantes.

Discussão e Considerações Finais

Os professores cumprem um significativo papel de (re) produzir conhecimentos eruditos importantes para a sociedade, ao mesmo tempo, são pensadores que produzem conhecimentos no espaço escolar. Por isso mesmo, é muito importante que sejam valorizados e bem formados para desempenhar as inúmeras tarefas que lhe são atribuídas. Com base no contexto vivenciado pelos estudantes, o professor desafia, encoraja, esclarece e oferece novas possibilidades para que sejam redirecionados, ampliados ou desenvolvidos novos enfoques sobre o conhecimento.

De forma dialógica, o professor pode oferecer dicas e orientações especiais para atuações individuais e coletivas. É importante que sejam incentivados e orientados a refletir criticamente sobre o que lhes é apresentado e a transcender, isto é, ir além das informações obtidas, distinguindo os dados mais importantes dos secundários, buscando relacionar o aprendido com outras informações e situações.

No Brasil, o livro didático é controlado pelo Estado através da legislação desde 1938, pelo Decreto n. 8.469. Não obstante os livros têm mudado no século atual, assim estes instrumentos didáticos só podem ser adotados com a autorização do Ministério da Educação. O livro deve cumprir o papel de estimulador da cidadania e produzir efeito contrário a todo e qualquer tipo de preconceito e discriminação dentro ou fora da escola.

Isto quer dizer que, está presente na maioria dos livros didáticos analisados, algumas formas de discriminação velada ao negro, além da presença de estereótipos, que equivalem a uma espécie de rótulo utilizado para qualificar de maneira

conveniente grupos étnicos, raciais ou, até mesmo, gêneros diferentes, estimulando preconceitos, produzindo assim influências negativas, baixa autoestima às pessoas pertencentes ao grupo do qual foram associadas tais "características distorcidas". Logo, por ser o principal portador de conhecimentos básicos das variadas disciplinas que compõem o currículo dentro das escolas, o livro didático torna-se um dos recursos mais usados em sala de aula, e um instrumento pedagógico bastante difundido, por isso facilita à ação da classe dominante de registrar como quer e como lhe convém a imagem do negro na sociedade brasileira. Caberá ao professor ter a preocupação com a forma pela qual o conteúdo histórico é exposto nos livros didáticos, na medida em que possam contribuir para combater as abordagens incompletas e estereotipadas das imagens dos afrodescendentes.

Rüssen (2006) afirma que o aprendizado da História não deve se limitar à aquisição do conhecimento histórico como uma série de fatos objetivos. Para além dessa perspectiva, o conhecimento histórico deve atuar como regra nos arranjos mentais tornando-se, de forma dinâmica, parte integrante da vida do sujeito. Em outras palavras, o conhecimento histórico não significa simplesmente o acúmulo de uma quantidade de informações relacionadas a fatos do passado. Em suma, as narrativas históricas estão presentes por toda a parte e o sujeito historicamente letrado não se limita apenas a somar um novo conhecimento à quantidade de outros tantos que já possui. O letramento em História possibilita ao sujeito estabelecer uma interação mental durante as leituras das narrativas históricas com o conhecimento histórico já acumulado estabelecendo, assim, uma orientação temporal e permitindo a construção de novos significados. É importante ressaltar, que o indivíduo pode utilizar-se de seus conhecimentos históricos para melhor compreender o mundo em que vive e não apenas nas situações em que as narrativas históricas são evidentes.

É sob essa perspectiva, que nos debruçamos sobre a relevância da abordagem do nosso objeto de estudo, tendo a consciência de que a História e Cultura Afro-brasileiras e também as Religiões de Matriz Africana podem e devem ser

construídas em sala de aula através e, inclusive, a partir das narrativas de alunos e professores e, neste sentido, diagnosticamos as discriminações no espaço escolar a respeito. Junto a escola e o corpo docente, conseguimos trabalhar e abordar conceitos que ultrapassam as páginas dos livros didáticos e que nunca foram trabalhados até então, e que fazem parte do universo da africanidade, como por exemplo: colorismo, lugar de fala, religiões de matriz africana (candomblé e umbanda), feminismo negro, negritude e empoderamento.

Espera-se que a leitura deste artigo seja útil e ajudado os leitores a perceber a mistura de etnias existente no Brasil e que a maioria das crenças são frutos dessa mistura. Que possam reconhecer e valorizar a diversidade humana, partindo de um processo de conhecimento e respeito de nossas identidades culturais, com o intuito de resgatar e fomentar atitudes individuais e coletivas contra o preconceito e a favor do respeito às diferenças.

Referências Bibliográficas

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**: contribuição a uma sociologia das interpretações de civilizações. São Paulo: Pioneira, 1971. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais).

_____. **O candomblé da Bahia**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BENISTE, José. **Òrun Àiyé**: o encontro de dois mundos: o sistema de relacionamento nagô-yorubá entre o céu e a Terra. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto. **Ancestrais**: uma introdução à história da África Atlântica. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2006a.

_____. **Sobrados e mucambos**: decadência do patriarcado e desenvolvimento urbano. São Paulo: Global, 2006b.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. In: **Tanto preto quanto branco**: estudos de relações raciais. São Paulo: T.A. Queiroz, 1954-1985.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das letras, 2001a. 590p.

RÜSSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectiva a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa- PR, v. 1, n. 2, jul.-dez. 2006, p. 7-16.

**AMÉLIA REGINALDO: MILITANTE NO CONTEXTO HISTÓRICO
REVOLUCIONÁRIO DE 1935**

Aluizia do Nascimento Freire⁵⁰

Professora da rede municipal de ensino de Ruy Barbosa - RN

aluizia.freire@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo dar ênfase à participação feminina no movimento insurrecional de 1935, no qual fazemos uma abordagem acerca da importância do papel desempenhado por Amélia Reginaldo, líder militante da Insurreição Comunista de 1935.

Palavras-chave: Insurreição Comunista. Revolucionários. Movimento.

ABSTRACT

The purpose of this is article is to emphasize female participation in the 1935, Insurrectional Movement, we which approach the importance of role played by Amelia Reginaldo militant leader of the 1935, “communist insurrection”.

Keywords: Communist insurrection. Revolutionares. Movement.

O artigo enfatiza a participação feminina no movimento insurrecional comunista de 1935, no qual abordamos a importância do papel desempenhado por Amélia Reginaldo, militante, na cidade de Natal, no Estado do Rio Grande do Norte. Movimento ocorrido durante o governo de Getúlio Vargas, sendo considerado como primeiro e único “governo popular revolucionário”, já estabelecido no Brasil. Ocorreram levantes semelhantes em mais duas capitais: Rio de Janeiro e Recife.

Dentro desse contexto, que corresponde ao governo de Getúlio Vargas, em torno dele, as classes dominantes se aglutinaram na nova correlação de forças. Segundo Vianna

⁵⁰ Mestre em História pela UFRN- Doutoranda: Programa de pós-graduação em História- Faculdade de História- UFGD- Universidade Federal da Grande Dourados

(2007), figura bastante contraditória, Vargas iniciou sua carreira política no Rio Grande do Sul. Foi através do golpe de 1930, em que tramou a derrubada do presidente Washington Luiz, assumindo o poder (VIANNA, 2007, p. 29). Período de grandes e profundas transformações. O capitalismo conhecia a sua mais profunda crise, que explodiu em 1929, nos Estados Unidos, e espalhou-se rapidamente pelo mundo.

No Brasil, Getúlio Vargas assume o governo em 1930, implementando um modelo de Estado centralizador num regime político com características ora semidemocráticas, ora autoritárias. Nessa mesma década, temos ainda a organização da classe trabalhadora, o surgimento de movimentos civis organizados e o surgimento de partidos políticos como o Partido Comunista do Brasil (PCB) e a Aliança Nacional Libertadores (ANL), ambos orientados pelo Comitê Revolucionário no RN.

Através de um estudo histórico descritivo, analítico e exploratório, em que utilizamos como instrumentos de análise documentos existentes no acervo público do Estado e no Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte (IHGRN). Portanto, a exposição e a análise dos acontecimentos serão baseadas na bibliografia sobre o tema e nos relatórios, denúncias, julgamentos e apelações, além dos processos instaurados pelo Tribunal de Segurança Nacional, editoriais dos jornais oficiais *A República* e *A Ordem*, no período de 1935, constantes no acervo do IHGRN. Além dessas fontes, obtivemos informações de vários familiares de Amélia Reginaldo, através do acervo pessoal.

Segundo Costa (1995, p. 118), a insurreição armada de 1935 fora planejada por alguns membros do Partido Comunista do Brasil (PCB), em resposta ao fechamento da Aliança Nacional Libertadora (ANL), movimento político criado em março de 1935 a partir das forças de oposição ao Governo Getúlio Vargas. Assim como foi criada a União Feminina do Brasil (UFB)⁵¹, além da extinção da guarda civil, pelo então governo local Rafael Fernandes. Entretanto, na visão de Vianna (2000), a revolta eclodiu em decorrência da insatisfação dos

⁵¹ União Feminina do Brasil, criada em 1935, sob a forma de sociedade civil, órgão que agregava as mulheres, ligado ao PCB. e o Socorro Vermelho Internacional, era uma organização de caráter comunista ligada a Internacional Comunista que tinha como objetivo ajudar financeiramente núcleos comunistas criados no Brasil (LEVINE, 1980).

militares. A situação político-eleitoral do Rio Grande do Norte era das mais conflituosas em 1935 (VIANNA, 2007, p. 245).

De acordo com Vinhas (1982), as principais reivindicações do programa da ANL apresentavam os seguintes pontos: reforma agrária radical, expropriação dos meios de comunicação e outros serviços públicos, nacionalização dos bancos, supressão da dívida externa, derrubada do governo e a instalação de um governo democrático e popular. Alguns desses pontos ainda continuam fazendo parte das propostas dos partidos considerados de esquerda, entre eles o PSTU, PSOL, PCB.⁵²

De acordo com Vianna (2007, p. 246), em agosto de 1935, o Partido Comunista estreitou seus contatos com cabos e sargentos do 21º BC, sediado na capital potiguar. Nesse período, havia boatos de que um grupo de militares do batalhão com o capitão aliancista e comunista Otacílio Alves de Lima, participava em Recife de mais uma conspiração para derrubar o governo. A direção do partido em Natal, sabedora do fato e contrária ao movimento, procurou relacionar-se com as lideranças do quartel que estavam envolvidos no projeto político do golpe, entre elas o sargento Quintino Clementino de Barros e o sargento Giocondo Gerbásio Alves Dias, os quais diziam ter sob seu controle mais cinco sargentos e doze cabos.

Ainda de acordo Vianna (2007, p 246-247), em abril de 1935, foram eleitos José Praxedes⁵³ como direção do PC no Estado, secretário político, e mais, Aristides, Francisco Moreira, Raimundo Reginaldo e Lauro Lago. A Insurreição foi um golpe militar, com a presença de militares, tendo papel de destaque os trabalhadores e mulheres ligadas à UFB – União Feminina Brasileira, ambos ligados ao Partido Comunista do Brasil. Esse golpe se deu diante de um contexto em que tinha militares identificados com o PCB, revoltados com a dissolução da Guarda Civil, causando revolta aos mesmos. Nesse sentido, muitos dos trabalhadores acreditavam na existência de outra sociedade, mais justa, provavelmente contrária ao golpe de 1930.

⁵² Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados – PSTU; Partido Socialista e Liberdade – PSOL; Partido Comunista Brasileiro – PCB.

⁵³ José Praxedes de Andrade era sapateiro e secretário político do Comitê Revolucionário (CR-RN), militante do Partido Comunista (PC) (OLIVEIRA FILHO, 1985).

Fazemos uma contextualização histórica de alguns anos antes desse evento, mais precisamente no dia 23 de junho de 1917, nascia, na cidade de Mossoró, Rio Grande do Norte, uma mulher responsável, em parte, pela mudança política ideológica no Estado do Rio Grande do Norte: Amélia Gomes Reginaldo.

A dirigente da UFB, Amélia Reginaldo, era filha de Raimundo Reginaldo⁵⁴ e Luzia Gomes dos Santos, seus pais faziam parte dos primeiros ramos familiares na cidade de Mossoró. Amélia recebeu o nome inicialmente de Rosa de Luxemburgo, em homenagem à militante comunista polonesa. Amélia cresceu na efervescência e amadurecimento orgânico dos grupos comunistas no Brasil, das greves generalizadas e dos movimentos sociais.

Conduzida pelo pai, primeira pessoa a divulgar ideias marxista-leninistas no interior do RN, concentrava-se na leitura de autores como Victor Hugo, Euclides da Cunha, Jorge Amado, Marx, Lenine, entre outros. De tantos escritores existentes, esses últimos citados foram os que mais lhes chamaram atenção, dedicando um precioso tempo de seu lazer, para procurar absorver os ensinamentos desses líderes socialistas, que após a 1ª Guerra Mundial estavam “revolucionando” o mundo.

Amélia estava interessada nessa doutrina, que prometia diminuir as desigualdades sociais, acabar com o analfabetismo e proporcionar uma vida mais decente para toda nação que adotasse o regime comunista. Talvez por isso ou, principalmente por isso, tornou-se líder estudantil na Escola Normal de Mossoró (1930/33), defendendo melhoria no ensino, igualdade e participação dos alunos e alunas nas decisões da educação formal.

De todas as fichas documentais do Estado, não se encontra no Arquivo Público do Rio Grande do Norte, a ficha de Amélia Reginaldo, já que a mesma havia fugido após o fim do movimento. As informações obtidas a respeito dela foram coletadas através dos depoimentos nos processos de outros implicados e da historiografia que trata do tema de

⁵⁴ Raimundo Reginaldo em 10 de abril de 1921, participou da fundação da Liga Operária de Mossoró. Em sua gestão foi responsável pela criação da Escola da Liga Operária para os filhos dos associados, onde funcionava uma biblioteca. Em 1922 passou a escrever em uma revista as contradições entre o mundo do capital e o mundo do trabalho. Poucas pessoas tinham o conhecimento que Raimundo escrevia esse periódico. Em 1928, Raimundo Reginaldo e seus irmãos fundaram o Partido Comunista do Brasil. Foi editor do jornal *A Liberdade*, escrito com fins de divulgar o movimento insurrecional de 1935, o qual teve uma única tiragem.

maneira bastante superficial e sem dar ênfase à questão das mulheres. Presume-se, dessa maneira, que os dados estão incompletos, mas não chegaram a inviabilizar o andamento da pesquisa⁵⁵.

A história familiar de Amélia está repleta de pessoas com tendências “revolucionárias”. Entre outras, destacamos Ana Floriano, que liderou, aproximadamente cerca de trezentas mulheres numa passeata, na cidade de Mossoró, em 30 de agosto de 1875, conhecida como “O Motim das Mulheres”.

Segundo Maia (2003), tudo começou quando o Gabinete do Visconde do Rio Branco aprovou o regulamento do recrutamento para o Exército e Armada. Esse regulamento teve repercussão desfavorável na Província do Rio Grande do Norte; “as mulheres mossoroenses promoveram uma manifestação [...], rasgando os editais afixados na Igreja Matriz de Santa Luzia e dirigindo-se a casa do escrivão do Juiz de Paz de quem tomaram e rasgaram o livro e papéis relativos ao alistamento. Partiram depois para a redação do jornal ‘O Mossoroense’, onde destruíram cópias dos mesmos que ali estavam para serem publicadas [...] entraram em choque corporal com um grupo de soldados da Força Pública que ali estavam para dominar a rebelião” (MAIA, 2003, p.1). Nesse sentido, destacamos o quanto as mulheres demonstraram força e coragem no intuito de defender seus direitos nesse período conturbado.

Conforme registros do acervo público do Rio Grande do Norte, percebemos a atuação marcante de Amélia na Insurreição Comunista: todas as mulheres interrogadas referiram que se filiaram à União Feminina do Brasil, órgão mantido pelo Socorro Vermelho Internacional, através de Amélia Gomes Reginaldo. A União Feminina do Brasil ocupava-se de assuntos relativos à emancipação das mulheres.

A história de Amélia Reginaldo entrelaçou caminhos nunca antes pesquisados, teve visibilidade a partir de nossa monografia, intitulada *A participação das mulheres na Insurreição Comunista em 1935*. Em 2007 fui convidada para participar de uma mesa em comemoração aos 70 anos da Insurreição Comunista e, após minha elocução, muitas pessoas vieram me cumprimentar e dizer que não tinham conhecimento da participação das mulheres nesse

⁵⁵ A pesquisa foi realizada no Arquivo Público do Estado, onde não foi encontrada ficha criminal da militante comunista Amélia Reginaldo. O objetivo do trabalho foi elaborar monografia no final do curso.

movimento. A publicação de um cordel, produzido pela Casa do Cordel, na cidade do Natal/RN, sobre meu trabalho, chegou ao conhecimento de um sobrinho de Amélia, o qual tive o prazer de conhecer. A Câmara Municipal de Natal, no dia 26 de março de 2007, fez uma homenagem a Amélia Reginaldo, com a entrega do prêmio de uma medalha. A partir desses acontecimentos, tive a oportunidade de conhecer a família dela e saber mais sobre sua participação no movimento, uma vez que existia uma lacuna da História da participação das mulheres em um movimento que ocorreu nacionalmente. Algumas obras lidas relatam a participação das mulheres, mas não a descrevem com afinco. Obtive acesso ao acervo pessoal da família, o qual está sendo de fundamental importância para enriquecer cada vez mais a história de uma mulher que durante muito tempo foi invisibilizada pela historiografia brasileira.

De todas as mulheres que participaram da Insurreição Comunista, na cidade do Natal, Amélia foi a única condenada, recebendo uma pena de cinco anos de reclusão. Sua prisão foi decretada em 04 de setembro de 1936. No entanto, não chegou a ser presa, pois se tornou fugitiva da justiça. Já a sua mãe foi presa várias vezes. Em 03 de janeiro de 1936, relatou em carta à mãe sua fuga, para não ser presa e torturada, juntamente com seu pai, na qual conta todo seu sofrimento e o medo de ser pega pela polícia repressiva do governo Rafael Fernandes. Em seguida falou do momento em que precisou separar-se do pai (MAIA, 2003, p. 37).

Para concluir, inferimos que a pouca notoriedade dada às mulheres potiguares que participaram da Insurreição Comunista, representa o não reconhecimento da atitude feminina enquanto comportamento de luta. Assim, esperamos estar contribuindo no sentido de resgatar historicamente a personagem Amélia Reginaldo, colocando-a na posição de uma importante militante que lutou por direitos.

Referências Bibliográficas

COSTA, Homero. **A Insurreição Comunista de 1935: Natal, o primeiro ato da tragédia.** São Paulo: Ensaio, 1995.

FILHO, Moacir de Oliveira. **Praxedes: um operário no poder: a insurreição de 1935 vista por dentro**. São Paulo: Alfa Omega, 1985.

LEVINE, Robert. **O regime de Vargas: os anos críticos, 1934-1938**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

MAIA, Geraldo. **Uma certa D. Ana de Tal**. Disponível em:
<http://www2.uol.com.br/omossoroense/120903/nhistoria.htm> Acesso em: 03 out. 2010.

SEGUNDO, José Edilson de Albuquerque Guimarães. **Família Reginaldo: história e genealogia**. Natal: Offset, 2019.

VIANNA, Marly de Almeida Gomes. **Revolucionários de 1935: sonho e realidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VINHAS, Moisés. **O partidão: a luta por um partido de massa: 1922 a 1974**. São Paulo: Hucitec, 1982.

Fontes primárias:

Jornais locais da época, em especial O jornal "A Liberdade, de 1935".

**AS FESTAS E SOCIABILIDADES EM CAXIAS NA DÉCADA DE 1960: UMA
PROPOSTA HISTÓRICO- PEDAGÓGICA**

Daniele do Santos Mota⁵⁶

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

danielemota337@gmail.com

Mariana Solange Rocha Silva⁵⁷

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

mrnnsolange@gmail.com

RESUMO

O artigo refere-se a um estudo teórico-metodológico do uso da Sequência Didática (S. D) para o ensino de história local no Ensino Fundamental em Caxias- MA, destinada a apresentar as Festas e Espaços de Sociabilidades na década de 1960.

Palavras-Chave; Ensino de História; Pertencimento, Espaços sociais

ABSTRACT

The article refers to a theoretical-methodological study of the use of the Didactic Sequence (S. D) for the teaching of local history in Elementary Education in Caxias-MA, aimed at presenting the Parties and Spaces of Sociabilities in the 1960s.

Keywords; History teaching; Belonging, Social spaces

A função social e pedagógica da sequência apresenta-se como um ponto de partida para a aprendizagem histórica e a possibilidade de trabalhar com a realidade mais próxima das relações que se estabelecem entre educando, sociedade e o meio em que vivem e atuam. O ensino-aprendizagem da história local atua como um mecanismo de reflexão crítica acerca da realidade, fazendo referência ao processo de construção das identidades de sujeitos e de

⁵⁶ Graduanda em Licenciatura Plena em História, pela Universidade Estadual do Maranhão. Bolsista do Programa de Residência Pedagógica- CAPES- UEMA.

⁵⁷ Graduanda em Licenciatura Plena em História, pela Universidade Estadual do Maranhão.

grupos de pertencimento, visto o silenciamento dessa história pela historiografia local e regional, além de não conter nos materiais didáticos das escolas públicas e privadas.

O apoio pedagógico desenvolvido objetiva identificar nas festas populares e espaços de sociabilidades a contribuição para a formação identitária de Caxias, expondo os ambientes de interação social, que faz jus aos famosos festejos religiosos mantidos até os dias atuais e que no decorrer dos anos se constituíram de grande importância na análise associativa da cidade. Deste modo o trabalho volta-se para o estudo das características sociáveis de Caxias na década de 1960, tendo em vista a grande circulação de jornais que noticiavam as festividades com o intuito de espalhar as informações dentro da cidade e em seus arredores. Esse período também ficou marcado como ponto de partida no desenvolvimento das relações culturais, sociais e religiosas da cidade considerado o contexto histórico de evolução econômica que vigorava com a produção têxtil.

A cidade de Caxias enquanto palco de grandes acontecimentos históricos, necessita de pesquisas que envolvam a sua construção. Para isso se faz necessário percorrer e refletir sobre os prédios históricos, as lendas que compõem a construção de igrejas e espaços públicos, além de sujeitos influentes como o poeta Gonçalves Dias que no decorrer do desenvolvimento urbano passam a ser ignorados pelos diálogos e reflexões nos discursos escolares e práticas públicas. É indispensável a orientação acerca da importância de se conhecer a história de onde se vive para promover a proteção dos patrimônios materiais e imateriais, assim, a educação cultural como trabalho metodológico visa, “enriquecer o diálogo sobre a prática da cidadania e o reconhecimento das gerações passadas e da cultura local” (Souza, 2016, p.17).

Ao pensar o ensino de História é importante considerar a utilização de diferentes fontes e tipo de documentos sejam eles materiais, imateriais, iconográficos ou escritos, que sejam capazes de estabelecer reflexões sobre a relação de tempo e espaço, além de organizações sociais (BRASIL BNCC, 2018, p. 353), voltado a facilitar a construção do conhecimento histórico e das identidades individuais e coletivas tendo em vista que o passado reflete em nosso presente. Para tanto o ensino de História Local manifesta-se como eixo na aprendizagem histórica pois possibilita que o educador trabalhe com a realidade mais próxima do aluno, favorecendo-o na compreensão de seu entorno, capacitando-o a identificar e refletir sobre passado e presente em vários espaços e temporalidades, apontando a

importâncias das comunidades locais na construção da identidade cultural/ social de determinada sociedade.

Considerado o fato de que “a escola é o lugar de recepção e de reprodução do conhecimento externo, variando sua eficiência pela maior ou menor capacidade de ‘transpô-lo’ e reproduzi-lo adequadamente.” (Bittencourt, 2008, p. 37), para ensinar História a partir da experiência de vida do aluno faz-se necessária uma perspectiva teórico-metodológica que fale da vida das pessoas, as memórias e lembranças dos sujeitos de todos os segmentos sociais. Nesse sentido este estudo busca estimular o ensino de história local de Caxias, especificamente o contexto cultural, com a diversidade de histórias correspondentes a formação histórica do Maranhão, que caracterizado pelo multiculturalismo não é representado por uma definição cultural homogênea, mas multifacetada, moldada de forma singular de acordo com o espaço e as relações em que se originam.

S. D.: Festas e Sociabilidades em Caxias- MA na década de 1960

Historicamente Caxias é palco de ambientes culturais que reforçam a representação da cidade como uma das mais importantes na formação identitária do Maranhão. As estruturas arquitetônicas das igrejas, de São Benedito, Santo Antônio de Pádua, Nossa Senhora de Nazaré, Nossa Senhora da Conceição, nossa Senhora dos Remédios, que compreendem os principais bairros apresentam a rica relevância física e simbólica atravessando o surgimento e crescimento do lar caxiense, além da composição cultural manifestada nas práticas populares do cotidiano da cidade, afigurados na dança, na música, nos espaços urbanos e no mais relevante a esse estudo: o festejar. Dessa forma a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que o processo de ensino aprendizagem deve ser algo contínuo e que se faz necessário (re)significar as vivências, a família, e o local em que vive para ser efetivado a construção da ideia de que “o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica” (BRASIL, BNCC, 2018, p.353)

O patrimônio nesse contexto passa a ser constituído por meio da materialização dos fatos históricos, expressando a forma de sentir e pensar um acontecimento ou um determinado período do tempo. (Barros; Souza; Neta, 2016). No tocante as festas populares, Caxias detinha de espaços associativos para os operários da cidade e para pessoas da esfera social vigente, fazendo com que houvesse um grande destaque nesses

locais festivos, dentre estes a *União Artística Operária Caxiense* e o *Cassino Caxiense*, lugares essenciais na legitimação social da cidade. A União Operária Caxiense, neste caso, possui maior destaque se considerado que sua criação se baseou na oferta de espaço para recreação dos operários, instaurando-se com os seguintes fins, “No capítulo 1, Artigo 1º- Dos fins da sociedade: beneficentes instrutivos e recreativos, com a finalidade de colaborar para o desenvolvimento material, intelectual e solidariedade das classes trabalhadoras” (Oliveira, 2013, p. 20). Deste modo, enquanto palco de grandes comemorações após um exaustivo dia de trabalho, festas dançantes e outras recreações serviu também como espaço de aprendizagem, já que, para os fins da sociedade ele detinha de uma cláusula que garantia “desenvolver um trabalho de aprendizagem, com escolas de artes domesticas, datilografia, artesanato, etc. para seus associados e dependentes.” ([Oliveira, 2013, p. 20).

A função social desse ambiente era justamente integralizar pessoas sem distinção de classe social, crença, sexo, promovendo somente momentos que marcariam a vida dos envolvidos que por sua vez deveriam seguir requisitos de participação como: “Gozar de bons costumes e promover profissão honesta; não estar respondendo processo e nem estar acusado de crime de qualquer espécie: Ser maior de dez anos e autorizado pelos responsáveis, e menor de 40 anos.” (Oliveira. 2013, 21). Resume-se que o mesmo foi recinto de “solidariedade, confraternização, sociabilidade e lazer, tanto entre os associados e seus familiares, bem como para a sociedade caxiense em geral.” (Oliveira, 2013, p.27).

No que se refere as manifestações religiosas a cidade possui uma variedade de festejos provenientes do catolicismo que anualmente marcam o calendário cultural através das missas, novenas, procissões e peregrinações, neste trabalho, representados pelos de São Benedito, Nossa Senhora de Nazaré e Santo Antônio.

Dentre as festas religiosas tradicionais temos o Festejo de São Benedito celebrado no mês de agosto em forma de novena. Conhecido por sua caridade e humildade, é um dos padroeiros da cidade. Do século XX aos dias atuais é um dos festejos de grande destaque, além de bem frequentado por toda a sociedade caxiense, ultrapassando os paradigmas hierárquicos, uma vez que é preservado pela presença de todos os setores sociais. O Festejo de Nossa Senhora de Nazaré, um dos grandes festejos provenientes da fé mariana em Caxias é caracterizado pela dupla importância simbólica aos moradores, uma vez que além do valor

religioso, o local onde a igreja se encontra é celebrado como histórico nas lutas dos balaios e na Guerra da Balaiada onde os túneis no solo da construção funcionaram como um depósito de munição. O atual prédio é uma segunda construção, já que o primeiro foi destruído no período do conflito. Verificando que “as proximidades do brasileiro com os santos e as relações historicamente tecidas com o Sagrado em nossa sociedade apresentam-se conectadas” (Sousa, Pinto e Júnior, 2018, p.497).

Adiante temos o Festejo de Santo Antônio de Pádua, popularmente conhecido como santo casamenteiro, o Festejo comemorado no bairro Ponte promove animação aos fiéis ao longo de muitas décadas desde o século passado, além de anunciar as festas juninas, registro cultural do Nordeste durante o mês de junho. Este Festejo é realizado durante os treze primeiros dias do mês, onde o último dessa contagem segrega o dia do santo em comemoração. Trata-se de treze dias de orações, missas, procissões, bingos, leilões além da presença externa a religiosidade, más, influenciada por ela, como parques de diversão e atividades populares, estes dois últimos considerados por (Priore, 1994), alegorias que ajudam a compor espaços de sociabilidade, lazer, trocas e agenciamentos de identidade e diversidades. A construção da igreja de Santo Antônio é localizada no mais alto morro do bairro, que de acordo os fiéis é para propositalmente deixar a capela a vista de todos.

De acordo os autores Sousa; Pinto e Júnior [2018] além de proporcionar um agenciamento simbólico tais festas populares revelam a ocorrência periódica de um fluxo contínuo entre os diferentes “lugares de fé” existentes no estado do Maranhão, movimentando um consumo religioso que atingem setores econômicos e sociais das cidades. Daí a importância de se ampliar o conhecimento sobre cultura e meio, visto que, uma vez conhecendo seu local, reconhecem a si mesmo, enriquecendo e valorizando sua história.

No universo profano, ou fuga dos preceitos de ordem moral e cívica, Caxias contemplava outras manifestações culturais e populares, como Lili, festa do arroz, bailes de *Carnaval*, recreando locais distintos de se festejar. Os carnavais ganhavam grande notoriedade em razão da presença solidária da União Artística, que proporcionava bailes carnavalescos entre outras manifestações pelas ruas da cidade. Delimitadas como representações culturais, elas são compostas por práticas e manifestações diversas e

intangíveis, sejam elas tradições orais, festas ou bens artísticos ligados a um povo, responsáveis por expressar a identidade de grupos locais. (Barros; Souza; Neta, 2016)

Os espaços de sociabilidade como o Cassino Caxiense, localizado no centro da cidade era um local destinado a recreação da elite de Caxias, a União Artística e Operária se direcionava a atividades familiares para classes mais populares, principalmente a classe trabalhadora advinda da fábrica têxtil. Fica claro deste modo que trabalhar as manifestações recreativas de um lugar específico como Caxias se torna importante ao entender uma história das relações sociais que embora as modifiquem se tornam presentes numa memória física até os dias atuais. Segundo Dumazedier (1976), as diversas formas de lazer também sugerem ser ferramentas de importância ao reconhecimento histórico, uma vez que inclui uma participação dos indivíduos que voluntariamente é carregada de práticas tradicionais de cada grupo social.

Conclusão

Os apoios pedagógicos destinadas ao ensino de história local otimizam a sala enquanto espaço de envolvimento, criação e aprendizagem. Se usado para fins pedagógicos qualquer metodologia empregada é capaz de mudar a relação do aluno com temáticas históricas. Reconhecer o que já se conhece nesse sentido acaba despertando o interesse no conteúdo, concentração e um envolvimento no que diz respeito à aprendizagem, ampliando o avanço de habilidades e construção de conhecimento. Caracterizada como um material de apoio, organizado em conjuntos de atividades e gêneros textuais distintos a sequência didática proporciona ao professor e aluno possibilidades metodológicas inovadoras.

Foi com base nos novos modelos educacionais que priorizam teoria e prática, que foi desenvolvido o projeto acerca das Sociabilidades e Festas de Caxias- MA, a fim de identificar a importância da história local no cotidiano escolar dos alunos de ensino fundamental, contribuindo na formação das identidades individuais e coletivas dos estudantes e colaborando com justificativas históricas o sentimento de pertencimento de lugares.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, S. R. de. **O culto aos Santos: A religiosidade católica e seu hibridismo.** Revista Brasileira de História das Religiões, v.3, n.7, [s.l], 2010. <https://doi.org/10.4025/rbanpuh.v3i7.30331>. Acesso em: 13 de Agosto/2020.

BARROS, Leidson de Farias; SOUZA, Ronaldo Júnior da Silva; NETA, Francisca Maria. **A valorização da cultura popular na educação básica de Palmeira dos Índios: Entre práticas e representações.** V Congresso internacional de História, Novas Epistemes e narrativas contemporâneas. Anais. Jataí, 2016.

BARROS, Carlos Henrique Farias. **Ensino de História, Memória e História local.** Brasil Escola. Disponível em: <https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/historia/ensino-historia-memoria-historia-local>. Acesso em: 24/02/2021.

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

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** Circe Maria Fernandes Bittencourt. 2. Ed. São Paulo, 2008.

DEL PRIORE, Mary Lucy. **Festas e utopias no Brasil Colonial.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

DUMAZEDIER, Joffre. **Sociologia empírica do lazer.** São Paulo: Perspectiva: SESC, 1976_____, J. Lazer e Cultura popular. São Paulo. Perspectiva, 2000.

OLIVEIRA, Raing Rayg de Araújo. **Outro lado do operariado: práticas festivas e de lazer na sociedade União Artística Operária Caxiense (MA), na segunda metade do século XX.** Caxias-MA: CESC/UEMA, 2013.70f.

SOUZA, Joana Batista. **Educação patrimonial: passados possíveis de se preservar em Caxias - MA** / Joana Batista Souza. – São Luís, 2016.

SOUZA, Ronilson de Oliveira; PINTO, Elenir Rocha; MATOS JÚNIOR, Clodomir Cordeiro de. **“Agosto em festa se enfeita”: religiosidade, práticas devocionais e representações**

simbólicas no festejo de São Bernardo- MA. Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade, São Luís, v. 4, p. 495-516, 2018.

INTERFACES: ENSINO DE HISTÓRIA, PESQUISA E HISTORIOGRAFIA⁵⁸

Leandro Couto Carreira Ricon⁵⁹

Universidade Católica de Petrópolis

lcricon@gmail.com

RESUMO

Este texto apresenta alguns dos resultados iniciais do projeto de pesquisa 'Teoria da História e Ensino de História'. Objetiva apresentar, brevemente, alguns elementos do diálogo entre os campos da pesquisa histórica desenvolvida na academia e o ensino escolar da disciplina.

Palavras-chave: Ensino de História. Pesquisa histórica. Historiografia.

ABSTRACT

This paper presents initial results of the research project 'Theory of History and History Teaching'. It aims to briefly present some elements of the dialogue between the fields of historical research developed in the academy and the school teaching of the discipline.

Keywords: History teaching. Historical research. Historiography.

Uma das características mais claras da pedagogia pode ser identificada na relação teoria-prática. Dermeval Saviani, um dos autores que se debruçou sobre o tema, apontou que, do ponto de vista da pedagogia, as distintas concepções de educação podem ser divididas, correndo o risco das simplificações, em duas tendências gerais e opostas. Em primeiro lugar encontram-se as concepções pedagógicas que priorizam a teoria sobre a prática: inclinando-se, no limite deste sentido, à dissolução da prática na teoria. Em segundo, as concepções que priorizam a prática sobre a teoria: no limite, responsáveis pelo inverso. A primeira, próxima à crença da cientificidade plena iniciada em meados do século XIX e de uma pedagogia tradicional, se preocupou com as 'teorias do ensino' e em responder a uma questão central:

⁵⁸ Este texto não seria possível sem a contribuição profunda e sempre certa de Eduardo Rebuá.

⁵⁹ Doutor em História Comparada pela UFRJ. Professor da Universidade Católica de Petrópolis.

‘como deve ocorrer o ensino’. A segunda, inclinada à cultura escolar e amplamente debatida no século XX como resposta à primeira, se aproximou de uma pedagogia nova na qual a ênfase deixaria de ser o ‘como ensinar’ para passar a ser o ‘como aprender’ apontando, assim, para as ‘teorias da aprendizagem’ (SAVIANI, 2007).

Os elementos apontados, entretanto, se apresentam como genéricos: sinalizam o estado interpretativo da especialidade pedagógica. Neste sentido, uma questão se centraliza: este cenário apontado por Saviani para a pedagogia tangencial a especificidade da História e de seu ensino? E mais: caso a resposta seja afirmativa, em que medida se apresenta a relação entre ensino, pesquisa e historiografia; entre teoria da História e prática historiográfica no que diz respeito ao ensino escolar de História?

Ao longo dos anos essa dicotomia entre concepções pedagógicas que priorizam algumas vezes a teoria, e outras, a prática, apartando uma da outra, se capilarizou, atingindo as discussões historiográficas, inclusive, através de certo “seccionamento do conhecimento [...] que subtrai do pesquisador a visão do conjunto e o remete friamente ao objeto de sua pesquisa” (PINSKY, 2018, p.24). Essa falta de visão de conjunto inclinaria o ensino de História ora a abstrações teóricas vazias que, em última instância, afastariam os problemas humanos, razão última da investigação; ora à percepção dos fatos humanos como mera reprodução narrativa, o que relativiza qualquer possibilidade compreensiva e de orientação histórica.

A tensão no relacionamento teoria-prática apontada por Saviani e que diretamente tangencia a prática historiográfica e seu ensino se manifesta, de acordo com Circe Bittencourt (2008, pp.35-40), com mais especificidade ao se pensar no campo da disciplina escolar em dois fenômenos: (1) a disciplina escolar como *transposição didática*; e (2) a disciplina escolar como campo de conhecimento autônomo.

Para o primeiro modelo, o da transposição didática (CHEVALLARD, 1991), as disciplinas escolares se originariam nas ciências de referência, produzidas nas academias. Com isso, a disciplina escolar seria a responsável por difundir o conhecimento produzido por cientistas através de uma didática de transposição. Com isso, uma didática eficiente seria aquela capaz desta transposição da forma mais adequada possível. A disciplina escolar aparece aqui, portanto, como um saber menor do que o acadêmico, e que apenas teria

possibilidade de existência assegurada caso legitimada pelo saber das universidades. O lugar dessa disciplina escolar é, assim, aquele privilegiado para a recepção e reprodução do conhecimento, transformando o professor em mediador de conteúdo, um facilitador da leitura científica. Para o segundo modelo (GOODSON, 1990), que identifica a disciplina como um campo de conhecimento autônomo, a disciplina escolar não realiza apenas uma transposição didática entre saberes. A própria percepção hierárquica entre os saberes se vincularia mais a fenômenos de poder de determinados setores da sociedade do que a questões de ordem epistemológica. Assim, as disciplinas escolares apresentariam autonomias ante as ciências de referência e, a partir de seus questionamentos internos, estabeleceriam a cultura escolar. No que diz respeito ao ensino de História, nesse modelo nota-se o professor que dá protagonismo ao aluno enquanto sujeito histórico em seu próprio cotidiano, que problematiza os aspectos narrativos e encaminha seu ofício de professor-pesquisador à formação de consciência histórica (SCHMIDT, URBAN, 2018). Neste segundo modelo, portanto, é fundamental a percepção de que os saberes da experiência são essenciais para a construção do conhecimento escolar histórico (BONDÍA, 2002; MONTEIRO, 2001; TARDIF, 2002).

No Brasil, o conhecimento histórico acadêmico, a *ciência de referência*, ocupa uma importância predominante em relação ao currículo de História (ABUD, 2007). Nestes termos, apesar dos avanços ocorridos nas últimas décadas na defesa da cultura e da prática escolar também como espaço de produção de saberes historiográficos e não apenas como mera “reprodutora/tradutora”, ainda aparece certa força da tradição que marca a academia como o lugar de um ensino privilegiado e superior porque ‘mais científico’.

Segundo Kátia Abud (2007), no caso brasileiro existem explicações históricas para a continuidade das concepções que conferem exclusividade epistemológica ao conhecimento acadêmico ante o conhecimento histórico escolar. Duas instituições do Império existentes ainda hoje marcariam bem esse fenômeno: o Colégio Pedro II e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, ambas criadas em 1838. O Colégio Pedro II foi a primeira escola secundária do país e aquela responsável por introduzir a História como disciplina escolar; o IHGB foi a instituição incumbida de forjar os paradigmas para a elaboração da História nacional, que seriam transformados em programas de ensino no próprio CPII. Estes dois espaços tinham como função, portanto, “colaborar para a consolidação do Estado Nacional Brasileiro e para o estabelecimento de uma identidade para o país” (ABUD, 2007, p.108).

Partindo desta institucionalização da pesquisa e do ensino de História, é possível perceber que na construção da disciplina de História no Brasil duas tendências se cruzaram (ABUD, 2007). A primeira tendência diz respeito à formação historiográfica responsável por garantir a genealogia da nação recém-criada sendo, portanto, um conceito restrito aos grupos dominantes da sociedade branca e patriarcal que se afirmava no período. A segunda buscava garantir para o Brasil um lugar de destaque na civilização ocidental, já que o país seria o 'continuador' da tarefa civilizatória iniciada por Portugal. Neste cenário regencial, as apostas para a formação tanto da historiografia quanto do ensino de História do/no Brasil se estabeleceram, em certa medida, com fôlegos que adentrariam o século XX.

Ainda seguindo Kátia Abud (2007), é possível perceber marcas evidentes advindas do século XIX em relação ao ensino de História, reafirmando profunda tradição curricular e que confere um lugar privilegiado à História Geral organizada, primordialmente, de forma cronológica, restando pouco espaço para organizações temáticas. Além disso, é perceptível o eurocentrismo, no qual todo discurso histórico é validade porque iniciado na Europa e dele derivado; a divisão temporal quadripartite da História organizada em uma linha do tempo tradicional e causal; a noção de progresso, dicotomizando a civilização ocidental e os povos outros que estariam, nestes termos, em processo de 'ocidentalização' (ABUD, 2007). É importante destacar que essas permanências no ensino de História ocorreram não obstante as constantes reformas educacionais dos últimos 100 anos, ou seja, reformas educacionais não significaram necessariamente mudanças no cotidiano da escola, existindo permanências junto a elementos novos em uma imbricação entre o novo e o velho na qual aquele é forçado a se adaptar a este para ter uma mínima existência⁶⁰.

As disputas entre a disciplina histórica escolar e o trabalho dos historiadores provocou por muito tempo uma tensão e silêncio entre a academia e a cultura escolar. Em certa medida, essa tensão entre o saber histórico enquanto ciência e o saber histórico

⁶⁰ É preciso marcar, entretanto, que não é apenas a historiografia que interfere no ensino de História e nos conteúdos que o compõem. Neste sentido, documentos legais, a formação de professores, a produção de materiais didáticos e a prática escolar são elementos centrais ao se falar em ensino de História (ABUD, 2007). E mais: os contextos sociopolíticos também interferem sobremaneira nos currículos, nas práticas e nas pesquisas da/na área. Assim sendo, é importante frisar que a disciplina histórica não é o resultado único e mecânico dos trabalhos dos historiadores acadêmicos, apesar de manter com este seu vínculo mais forte.

enquanto prática escolar ainda permanece. Desde os anos 1970 e principalmente com a democratização, isto tem sido questionado de forma mais veemente, inclusive com a emergência de novas abordagens historiográficas e pedagógicas que trouxeram a cultura para o 'centro' e que passaram a "identificar outros agentes sociais, que não os privilegiados tradicionalmente, como atores principais da sua própria história" (NADAI, 2018, p.34). Neste sentido, é fundamental entender "a necessidade do diálogo constante entre as disciplinas escolares e as acadêmicas" (BITTENCOURT, 2008, p.49), percebendo, também, que "o conhecimento histórico 'acadêmico' permanece como referência daquilo que é dito na escola" (MONTEIRO, 2007, p.124).

Essa tensão ainda mantém-se – em menor grau, é verdade – já que nos últimos anos foi perceptível mudanças no olhar e movimentações na prática dos historiadores brasileiros em relação ao ensino, tais como: a introdução de novos personagens nas narrativas históricas que ampliam as compreensões dos alunos acerca dos sujeitos envolvidos nos eventos históricos; a crítica do saber tradicional responsável há muito por afastar o homem comum e seu cotidiano do objeto do conhecimento histórico; a maior atenção aos movimentos sociais e às organizações civis, bem como à realidade cotidiana dos alunos; a crítica aos discursos moralizantes e triunfalistas dos livros didáticos que conduziam a um desfile de heróis afastados da realidade dos alunos; a maior integração e exposição entre a História do Brasil, da América e Geral; a implementação de políticas públicas que propunham a ruptura com uma História apenas evolutiva, cronológica e causal; a elaboração de materiais didáticos mais críticos e abertos a outras áreas do conhecimento (JANOTTI, 2008; CAIMI & ROCHA, 2014; ABUD, 2007).

Partindo de Arlette Gasparello (2007), a responsabilidade do historiador se firma mais nas questões que encaminha do que nas respostas que apresenta ou tenta demonstrar. Assim, é fundamental ampliar as discussões sobre a problemática da tensão *ciência histórica* x *história ensinada*, sobretudo em relação a esta última, a fim de que seja possível sinalizar o que pensam e dizem aqueles que pisam o chão da escola todos os dias difundindo o saber histórico e criando novas e instigantes questões, não apenas para historiadores e outros professores, mas, também e acima de tudo, para a sociedade. Em uma frase sintética a questão ainda presente é: como aproximar questões simultaneamente dos historiadores e dos

professores de História em prol de uma dinâmica que acrescente tanto à História ciência quanto à História ensinada nas escolas?

A partir de Helenice Rocha (2004), pergunta-se: por que ainda é tão difícil promover a divulgação dos conhecimentos produzidos pelos docentes, sobretudo em suas próprias instituições, especialmente as públicas? E sinaliza-se: as parcerias entre a universidade e a escola deveriam se dar mais no nível concreto do que no nível do mero intercâmbio intelectual, com as dissertações e teses sendo lidas apenas pelos grupos de pesquisa e quase nunca chegando e ocupando espaços e debates nas instituições de educação básica. Nestes termos, segundo a autora, “a pesquisa que acontece na escola, cotidianamente, é a pesquisa em seu sentido social mais amplo, como investigação, com a peculiaridade de ocorrer em um espaço que trabalha com o conhecimento estruturado e através dele” (ROCHA, 2004, p.15).

Como exemplo didático desta desconexão ciência-escola encontram-se os professores mestres/mestrandos ou doutores/doutorandos, principalmente nas instituições privadas de ensino básico, sendo usualmente rechaçados por estarem investindo em suas carreiras acadêmicas, o que corresponderia a certa “ameaça” ao trabalho dos “docentes-operários” e da “escola-ilha”, que não dialoga com o mundo concreto que existe para além de seus muros. O mesmo vale para a universidade, que até bem pouco tempo atrás (e isso não desapareceu por completo!) via com “maus olhos” os pós-graduandos/pós-graduados que, concomitantemente, eram professores atuantes na educação básica.

Referências Bibliográficas

ABUD, Kátia Maria. A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Sousa (orgs.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X : FAPERJ, 2007, p.107-117.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2008, p.40-44.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 2, n. 19, 2002, p. 20–28.

CAIMI, Flávia Eloisa; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. A(s) história(s) contada(s) no livro didático hoje: entre o nacional e o mundial. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 34, n. 68, 2014, pp.125-147.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, 1990, p. 177-229.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber a ser ensinado**. Argentina: Aique Grupo 1997.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Encontros de saberes: as disciplinas escolares, o historiador da educação e o professor. In: _____.; MONTEIRO, Ana Maria F. C.; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007, pp.73-90.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008, pp.42-53.

MONTEIRO, Ana Maria. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Narrativa e narradores no ensino de história. In: _____.;

GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p. 119-136.

PINSKY, Jaime. Nação e ensino de História no Brasil. In: _____ (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. 14ed. São Paulo: Contexto, 2018, p.11-26.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Que sentido tem a pesquisa para professoras pesquisadoras? **27ª Reunião da ANPED**, 2004, GT 08 – Formação de Professores, Caxambu-MG. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t085.pdf>>. Acesso em: jul. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007, p.99-134.

SCHMIDT, Maria Auxiliador. URBAN, Ana Claudia. **O que é Educação Histórica**. Curitiba: W. A. Editores, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UMA BREVE HISTÓRIA DAS PRISÕES E SEUS DESDOBRAMENTOS AO LONGO DOS SÉCULOS⁶¹

Marcilaine Martins da Silva Oliveira⁶²
Universidade Estadual de Goiás (UEG)
marcilamartinsso@gmail.com

RESUMO

O presente artigo faz uma breve abordagem sobre a história das prisões na Europa e seus desdobramentos ao longo dos séculos. Para tal, como principais aportes teórico-conceituais estão Peter Burke e Le Goff, com a proposição da Escola dos Annales e com a História das Mentalidades; Michel Foucault e sua forma de observar as formas de vigiar e punir, analisando o surgimento das prisões na modernidade.

Palavras chaves: História; prisões, controle.

ABSTRACT

This article makes a brief approach of the history of prisons in Europe and their developments over the centuries. For this, as main theoretical-conceptual contributions are Peter Burke and Le Goff, with the propositions of the School of the Annales and with the History of Mentalities. Michel Foucault and his way of observing the ways of monitoring and punishing, analyzing the emergence of prisons in modernity.

Keywords: History, prisons, control.

INTRODUÇÃO

A partir de uma revisão de literatura, o presente artigo tem como objetivo apresentar uma breve abordagem acerca da história das prisões e seus desdobramentos ao longo dos séculos.

⁶¹ Trabalho de Curso apresentado ao Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede da Universidade Estadual de Goiás, como requisito para a obtenção do título de licenciado(a) em História. Desenvolvido sob a orientação do professor Dr. Ary Albuquerque Cavalcanti Junior.

⁶² Graduada em História na Universidade Estadual de Goiás – UEG; mestre em Sociologia pela Programa de Pós-Graduação em Sociologia– UFG; Especialista Alfabetização, Letramento e Ludicidade – Instituto Wallon; Licenciada em Ciências Sociais (UFGO) e graduada em Pedagogia (Faculdade São José).

Compreende-se que na sociedade sempre esteve presente os sistemas de punições. Ao violar uma regra de convivência, por exemplo, surgiram sanções sobre o infrator (FOUCAULT, 1999). Assim, civilizações antigas penalizavam quem desviasse de normas sociais, com isso sofrendo pena de morte, açoites, castigos, mutilações entre outros suplícios (CALMON, 2014). Nota-se que o poder de punir foi construído historicamente e socialmente (FOUCAULT, 1999).

Assim, o presente trabalho intenciona contribuir para ampliação do conhecimento em relação às prisões na História, em diálogo com outros campos do saber, observando as mudanças quanto ao controle dos corpos ao longo do tempo.

Pressupostos teóricos-metodológico

A partir da escola dos Annales, surgem alguns campos na historiografia, a exemplo da História das Mentalidades, a qual tem como precursores os historiadores franceses Lucien Febvre e Marc Bloch, que trilharam os caminhos de estudos como agrupamentos humanos, estruturas e indivíduos (BURKE, 1991).

No entanto, ao tratar o termo “História das Mentalidades”, é necessário entender que enquanto a “História Tradicional”, conhecida como positivista, interessava-se por indivíduos, pelas camadas superiores da sociedade, este campo passou a se interessar por outros temas, desbravando temáticas não convencionais: algo que a História ainda não havia imaginado investigar.

Dessa maneira, provocou uma ampla dilatação do território do historiador (LE GOFF, 1979). E o desenvolvimento de novos campos, tais como a “História das Mentalidades” ou “História Cultural” reforça o avanço nos estudos de temas como violência, prisões, controle social, entre outros. Algo que norteia nossa discussão aqui apresentada.

Breve história das prisões

Na história da humanidade, temos presentes os sistemas de punição. Ao violar regras de convivência, determinado indivíduo sofria sanções por seu ato (ESPEN, 2020). Em algumas civilizações antigas, por exemplo, o chamado cárcere tinha o objetivo de aprisionar pessoas como garantia de manter o domínio físico sobre elas, exercendo com isso uma punição. Esses lugares eram insalubres, sem iluminação e com condições sanitárias degradantes (MAURICIO, 2011).

Dentre os principais locais utilizados para o encarceramento, destacam-se os calabouços, as masmorras, os castelos e torres, além de conventos abandonados.

Segundo Bittencourt (2011):

Na antiguidade os infratores eram mantidos encarcerados até que saísse o julgamento a eles serem impostos, penas que naquele período era destinado ao castigo físico, os infratores eram tratados de maneira desumana, passando por torturas e humilhações, onde foi usando como exemplo o 'Código de Hamurabi' (BITTENCOURT, 2011, p.28).

Já na Idade Média, período comumente disposto na história entre 476 a 1453, o cárcere era o local para os que seriam submetidos a castigos corporais e à pena de morte.

Segundo Carvalho Filho (2002), dentre as principais punições no período medieval estavam a amputação dos braços, o suplício na fogueira e a guilhotina. Além de serem punições que causavam dor, em contrapartida proporcionavam espetáculos a população (FOUCAULT, 1999).

Ressalta-se nesse período a supremacia da Igreja Católica e sua influência nas punições, a exemplo das "inquisições"⁶³ (SANTIS, 2012).

⁶³ Inquisição ou também chamada de Santo Ofício. Tem suas raízes no Império Romano com a *cognitio extra ordinem* e posteriormente no Direito romano antigo, com a expressão inquisitivo que representava a formação da acusação pela autoridade judicial. No século XII, deflagou-se a Inquisição Medieval, movimento político-religioso. Perseguiam, Julgavam e puniam pessoas acusadas de se desviar das normas de conduta (PINTO, 2010).

Na Idade Moderna, tem-se a representação política da monarquia absoluta, caracterizada por impor uma barbárie repressiva que afligia os súditos e quem ousasse rebelar (ESPEN, 2020). O crime que ofendia o monarca resultava com uma punição recheada de sofrimento.

Contudo, a prisão como pena, na Idade Moderna, coincide com as transformações sociais que surgiram com o Iluminismo, bem como outras influências históricas, a exemplo do surgimento do Estado. São eventos históricos que fizeram com que o poder de punição passasse a ser competência do Estado e não mais do soberano (SANTIS, 2012).

Na segunda metade do século XVII, observa-se as primeiras construções de prisões para o cumprimento das penas por meio de trabalho e disciplina, embora a introdução do trabalho prisional como técnica de correção seja do século anterior, e diversos países europeus tenham utilizado dessa estratégia (LEMGRUBER, 1999).

No final do século XVIII, com o gradual banimento das penas cruéis e desumanas, e o discurso humanista que combatia a crueldade, há uma mudança de mentalidade no que diz respeito a pena criminal (SANTIS, 2012).

Entre personagens que se destacaram nesse período, marcando a racionalização e a humanização das penas, está Cesare Beccaria, com a obra “Dos Delitos e das Penas”, de 1794. O autor utilizou a teoria do Contrato Social de Rousseau para explicar a origem das penas e o direito de punir (BECCARIA, 1794).

Para Rousseau, apenas seria possível preservar a liberdade natural do homem, e ao mesmo tempo viabilizar o seu bem-estar na sociedade, através do Contrato Social, no qual os indivíduos fariam um pacto social transferindo seus direitos para que se tornassem direitos civis (ROUSSEAU, 1999). A vontade geral e de soberania privilegia o coletivo sobre o individual.

Nesse sentido, o soberano, depositário das liberdades, ofereceria segurança e garantiria o bem comum a todos (ROUSSEAU, 1999). Entretanto, aqueles que infringissem as normas do bom convívio estariam passíveis de penas.

Dessa forma, para Beccaria (1794), a pena tinha o objetivo de preservação do bom cumprimento das leis, e punir aquele que não se pautou nas normas.

As penas corporais desumanas vão desaparecendo e dando lugar às privativas de liberdade, a exemplo da construção de prisões, cujo objetivo era/é regenerar, reeducar e reformar o criminoso (SILVA, 2014).

Para Foucault, “a prisão, peça essencial no conjunto das punições, marca certamente um momento importante na história da justiça pena: seu acesso à “humanidade” (FOUCAULT, 1999, p. 260). Assim, entre o final do século XVIII e o início do século XIX, surgem as “instituições prisões”.

Na obra “Vigiar e Punir”, Foucault (1999) nos apresenta o surgimento das prisões na modernidade como padrão de punição, tendo como modelo de cárcere o denominado “panóptico”⁶⁴.

Como destaca o referido autor, esse modelo orientou a maior parte das prisões europeias, baseando-se em três elementos: espaço fechado, torre central e divisão central. O objetivo do panóptico seria induzir o preso a um estado consciente e permanente de visibilidade, algo que assegurasse o funcionamento automático de “poder” (FOUCAULT, 1999).

Esse poder deveria ser visível e inverificável, uma vez que “visível sem cessar o detento terá diante dos olhos a alta silhueta da torre central de onde é espionado. Inverificável: o detento nunca deve saber se está sendo observado, mas deve ter certeza de que sempre pode sê-lo” (FOUCAULT, 1999, p. 225).

Com isso, o modelo “panóptico” corresponde à vigilância total e à tomada integral por parte do poder disciplinador da vida do indivíduo. Esse modelo permitiria aperfeiçoar o exercício do poder de várias maneiras, pois, além de intensificador, poderia ser utilizado para qualquer aparelho de poder, uma vez que “o panóptico funciona como uma espécie de

⁶⁴ Figura arquitetural idealizada por Jeremy Bentham. Tem como conceito a visão do todo (FOUCAULT, 1999).

laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens” (FOUCAULT, 1999, p. 222).

Dessa forma, a partir do elucidado, identifica-se a importância do conhecimento acerca das diversas formas de poder exercido ao longo da história da humanidade e como ele foi se modificando a partir dos diversos modos de exercer não apenas político, mas de controle social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é possível observar que na história da humanidade sempre esteve presente os sistemas de punições, sobretudo ao violar uma regra de convivência em grupo. As penas eram cruéis e desumanas.

Contudo, é preciso frisar que houve um caminho evolutivo na humanização das penas para aqueles que as transgrediam, como as penas privativas de liberdade e as construções de prisões, que marcam um momento importante na história da justiça penal, da racionalização e da humanização.

Assim, o presente estudo, ainda que de forma breve, procurou elucidar, bem como contribuir para os estudos sobre prisões numa perspectiva histórica e sociológica, entendendo a importância de se compreender seus contextos e como esses influenciam as diferentes formas de controle ao longo do tempo.

Referências Bibliográficas

BECCARIA, Cesare. Dos delitos e das penas. (1794) Disponível: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/eb000015.pdf>. Acesso em 25 de maio de 2020.

BITTENCOURT, Cezar Roberto. **Tratado de Direito Penal**: parte geral 1. São Paulo: Saraiva, 2011

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia**: a Escola dos Annales 1929-1989. Tradução Nilo Odália. – São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CALMON, Jeferson Vieira. **Análise do processo de ressocialização, com foco à reinserção do indivíduo na sociedade**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Faculdade Castelo Branco, 2014.

CARVALHO FILHO, L. F. A Prisão. **Publifolha**. São Paulo, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento das prisões. 20ª edição. Petrópolis, Vozes, 1999.

LE GOFF, Jacques. & NORA, P (comp.). **História**: novos objetos. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

MAURICIO, C. R. N. **A Privatização do Sistema Prisional**. 167f. Dissertação (mestrado em Direito). Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.

PINTO, F. M. A Inquisição e o sistema inquisitório. **Revista Faculdade de Direito**. UFMG. Belo Horizonte. n.56, p.189-206, jan/jun 2010.

ROUSSEAU, J. J. **O contrato social**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1999

SANTIS, B. M. D & ENGBRUC, W. A evolução histórica do sistema prisional e a Penitenciária do Estado de São Paulo. **Revista Liberdades**. n.11. set/dez 2012.

SILVA, D. C. B. A história da pena de prisão. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Graduação em Direito – Faculdade Castelo Branco. 2014.

**CAROLINA MARIA DE JESUS:
QUEM FOI? E QUAL SUA IMPORTÂNCIA PARA A HISTÓRIA?⁶⁵**

Neuzely Ferreira Assis⁶⁶

Universidade Estadual de Goiás (UEG)

neuzelyfa@outlook.com

Rita de Cácia Soares de Lima⁶⁷

Universidade Estadual de Goiás (UEG)

ritaacampo03@gmail.com

RESUMO

O presente texto tem como proposta destacar alguns aspectos da trajetória de Carolina Maria de Jesus, buscando elucidar e compreender os caminhos percorridos e os desafios de uma mulher negra, no início do século XX. Uma mulher importante para se compreender, não apenas nos desafios de ser mulher negra em um período de forte discriminação racial, mas também como protagonista em seu tempo.

Palavras-chave: Carolina Maria de Jesus; História; Mulheres.

ABSTRACT

The present text aims to highlight some aspects of Carolina Maria de Jesus' trajectory, seeking to elucidate and understand the paths taken and the challenges of a black woman, in the beginning of the 20th century. An important woman to understand, not only in the challenges of being a black woman in a period of strong racial discrimination, but also as a protagonist in her time.

Key Words: Carolina Maria de Jesus; History; Women.

⁶⁵ O presente texto é oriundo do trabalho de conclusão intitulado: "Da favela ao Nobel": Uma breve abordagem da trajetória de Carolina Maria de Jesus, defendido em 2020 como trabalho de conclusão de curso, sob a orientação do professor Dr. Ary Albuquerque Cavalcanti Junior.

⁶⁶Graduada em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), campus Mineiros.

⁶⁷Graduada em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), campus Mineiros.

Inicialmente, destacamos aspectos da trajetória de Carolina Maria de Jesus, mulher negra, nascida em 1914 na cidade de Sacramento – Minas Gerais – que desde seu nascimento, sua família passou por situações de precariedade social e econômica uma vez que era oriunda de africanos que foram escravizados, sendo que, conseguiu estudar até a 2ª série.

E ainda assim se encantou pela escrita e pelos livros, e mesmo enfrentando adversidades de seu tempo, se tornou uma importante escritora brasileira.

Com suas produções, Carolina de Jesus ganhou prêmios como o Nobel de Literatura, sendo uma das poucas mulheres a serem premiadas⁶⁸. Entendendo assim, a importância de seu trabalho para refletirmos sobre a história das mulheres dentro de um contexto de pós-abolição e ao mesmo tempo, ressaltarmos o injusto esquecimento do protagonismo feminino negro, na construção literária do nosso país.

Com isso, compreendemos que a trajetória dessa escritora, vivendo no contexto de cerceamento cultural e racial da primeira república brasileira, e sua ascensão, a partir de seus escritos, faz dela uma mulher protagonista. Para isso, levamos em consideração seu posicionamento e a forma de retratar sua dura realidade de desigualdade social e sua própria definição como mulher favelada⁶⁹.

Diante da busca pelos ideais de liberdade, temos as ações transformadoras de Carolina Maria de Jesus, através de seus registros escritos e de seu modo adverso aos padrões da época, demonstrando resistências ao quadro social dominado pelo patriarcado, somado ao preconceito racial e à vulnerabilidade social.

Lembrando que, o contexto vivido por Carolina Maria de Jesus, está inserido no período da abolição no Brasil e do processo de transformações entre império e república,

⁶⁸ Matéria destaca as treze mulheres que receberam o Prêmio Nobel de Literatura. Disponível em: <https://www.correiopovo.com.br/artesagenda/em-115-anos-apenas-13-mulheres-receberam-o-nobel-de-literatura-1.225636> Acessado em 22/11/2020 às 06:37.

⁶⁹O termo “favelada” é amplamente usado por Carolina de Jesus em seu livro “Quarto de despejo” (1960), dessa forma optamos por respeitar a aplicação contextual.

segundo Oliveira (2017, p. 203) “foram realizadas como um projeto de nação que excluía a população negra e mantinha o poder sócio, econômico e político à mesma elite já existente”.

Para Müller e Rosa (2018), Carolina Maria de Jesus foi tida como a escritora pioneira a fazer a relação da literatura escrita com o questionamento social emergencial de sua época, denunciando todo um contexto social no qual estava inserida, onde o imaginário se somou ao real, a partir dos registros escritos.

Com isso, considerando as questões racial e social, Carolina é vista de maneira diferenciada em relação às pesquisas sobre mulheres de seu tempo, uma vez que poderia omiti-los. Dessa maneira, a trajetória histórica percorrida pelas mulheres, ao longo de séculos e de como eram vistas pela sociedade, recebe, no caso de Carolina, destaque pelo aspecto racial. Em consonância a essas reflexões, a vida da autora assume importante significado, uma vez que apresenta elementos que vão além da própria luta do que era ser mulher, mas nesse caso, mulher negra, representando toda uma saga.

Sobre seus escritos, de acordo com Machado (2006, p.3), “A *dimensão imaginária* foi buscada no impacto dos escritos de Carolina sobre a sociedade e na compreensão do universo da autora, encerrado em preconceitos [...]”, tendo ela, supostamente se libertado de conservadorismos e outras possíveis formas de opressão ainda que de forma parcial. Acredita-se que Carolina Maria de Jesus traz reflexões, sob diferentes perspectivas, das quais entendemos estarem interligadas já que agregam raça, sociedade, lugar da mulher, nessa sociedade e as discussões contemporâneas de gênero.

Carolina fez parte de uma herança, que não era só de escravidão, mas também de pertencer a um grupo isento de privilégios, é oriunda de uma sociedade patriarcal que enxergava as mulheres como subalternas nas relações sociais, o que se cristalizou erroneamente com o tempo. Trazia consigo referências familiares carregadas de preconceitos.

Sendo assim, Carolina Maria de Jesus resolve buscar alternativas para sua vida, uma vez que “representou uma história de vida marcada por rejeições e discriminação de raça, classe social e funcional, pela atividade que exercia como catadora de lixo” (OLIVEIRA, 2014,

p. 1600). Mediante de poucas oportunidades de trabalho e moradia, Carolina se propõe a viver em uma favela e trabalhar em casas de famílias. Com isso, a mesma se adaptou às diversas oportunidades de trabalho e vida, que lhe proporcionaram vislumbrar situações diferentes de tudo o que presenciava todos os dias.

Um dos aspectos importantes para se pensar na trajetória de Carolina é que, mesmo nas adversidades, ela tentou encontrar alternativas de enfrentamentos em relação a essas situações. Além disso, segundo Muller e Rosa (2018), passou a registrar, em seus cadernos, seu dia a dia, ao mesmo tempo em que pegava livros, jornais e outros escritos no lixão, onde também trabalhou. Como destaca a referida autora em seu livro “Quarto de despejo” (1993), todos esses fatores e desafios favoreciam para que a mesma denunciasse e construísse um discurso de denúncia ao chamado “Mito da democracia Racial no Brasil” (FLORES, 2010). Destaca Levine (1994):

Para os estrangeiros, mais que qualquer coisa, o *Quarto* e os demais livros de Carolina desmascararam o mito da democracia racial brasileira, aceito como atestado da cultura nacional e que, até então, não havia sido mexido. Foi, paradoxalmente, uma mulher negra, da favela, quem expôs as contradições entre a percepção cultural da elite e da realidade dos pobres (LEVINE, 1994, p. 46).

Ao retomarmos cada aspecto inerente à História de vida de Carolina Maria de Jesus, evidenciam-se reflexos que a tornara grande representante de um movimento que envolve, não somente, as questões raciais, mas relevante papel frente aos desafios impostos pela sociedade. Assim, entendemos que essa mulher protagonizou o papel de uma minoria. É fascinante conhecer suas produções e a forma sutil de empoderamento, proporcionando transformações sociais cautelosas, lendo e registrando todo um mundo ao seu redor, analisando os comportamentos, mas também seu repúdio àquela realidade.

Outro aspecto possível a observar, segundo Azeredo (2018), é que mesmo com sua pouca instrução em relação à perspectiva acadêmica, Carolina Maria de Jesus se destacou reforçando a negação ao modo como tantas mulheres se assujeitavam às comunidades onde viviam. Com isso, tecia indagações quanto aos motivos que as levavam a ter tais atitudes.

Com isso, ao escrever em seus cadernos de registros, a escritora, sem mesmo ter contato e conhecimento sobre feminismo ou lutas sociais, conseguia transpor todas essas angústias de forma natural. Em sua obra *Quarto de despejo* (1993), por exemplo, destaca:

O palácio é a sala, a prefeitura a sala de jantar, os bairros são os jardins; a favela é o quarto de despejo, onde se joga aquilo que não presta – pessoas e lixo. Sou rebotalho. Estou no quarto de despejo, e o que está no quarto de despejo ou queima-se, ou joga-se no lixo (JESUS, 1993, p. 33).

Especificamente em relação a essa obra, há a predominância de denúncia e fortalecimento de todos os seus ideais, como a igualdade de direitos, melhorias sociais, reconhecimento de valores, entre outros. Ao ser descoberta e apresentada ao mundo, as oportunidades a Carolina se redobram e o que lhe parecia grandes entraves, torna-se uma realidade há muito sonhada (AZEREDO, 2018).

Esse alcance, percurso e fortalecimento de uma ideologia de êxito por parte de uma mulher negra, descontentaram as elites políticas da época, principalmente por sua militância frente aos problemas sociais. O ponto fundamental a observar nos enfrentamentos de Carolina se firma na persistência, na vontade de transformar, na capacidade de enxergar além do seu tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer de nossa discussão, observamos que o alcance, a trajetória e o fortalecimento de uma mulher negra e favelada, descontentando as elites políticas da época as quais se viam com o espaço de domínio ameaçado. Com o lançamento de seu livro *Quarto do despejo*, em 1960, Carolina, obteve grande repercussão, rejeitando todos os estereótipos que recaíam sobre a mulher, nesse caso, escritora negra e pobre que se destacou, na arte de escrever, na primeira metade do século XX.

Nesse sentido, podemos concluir que Carolina Maria de Jesus com sua história de vida, muito contribuiu para as transformações sociais enquanto mulher, negra e favelada que escreve e, escrevendo, modifica a sua condição e serve como exemplo de superação, numa busca incansável, no exercício de sonhar. Sendo assim, a tarefa da história é não deixar

que fique no esquecimento histórico, tudo o que já foi feito e que não ocorra como tem sido com inúmeras mulheres que protagonizaram os espaços de lutas pelos seus direitos.

Referências Bibliográficas

AZEREDO, Edson Guimarães de. **As muitas vidas e identidades de Carolina Maria de Jesus**: o uso do biográfico e do autobiográfico no ensino das relações étnico raciais. São Gonçalo/RJ:UERJ.2018

FLORES, Elio Chaves. Palavras afiadas: memórias e representações africanistas na escrita de Carolina Maria de Jesus. **CLIO–Revista de Pesquisa Histórica**, v. 28, n. 1, p. 1-27, 2010.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Editora Ática, 1993

LEVINE, Robert. Uma história para Carolina. In: MEIRY, José Carlos S. B. e LEVINE, Robert M. (Orgs.). **Cinderela Negra: a saga de Carolina Maria de Jesus**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

MACHADO, Marília Novais da Mata. **Os escritos de Carolina Maria de Jesus: determinações e imaginário**. Belo Horizonte/MG: Faculdade Novos Horizontes, 2006.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; ROSA, Sônia. Impactos sociais da escrita de Carolina Maria de Jesus na escola. **Palimpsesto- Revista do Programa de Pós- Graduação em Letras da UERJ**, v.17, n.26, p.254-271,2018.

OLIVEIRA, Francelene da Costa Santana. **Mulheres negras letras e literatura: Uma análise da condição da mulher negra no Brasil , no final do século XIX e meados do século XX**.Recife/PE: UFRP p. 1586-1605,2014.

OLIVEIRA, Tatiana. **Dos fundamentos extra econômicos do racismo no Brasil. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. “Mídia e**

cobertura das cotas raciais". In: OLIVEIRA, Dennis de (orgs.). A luta contra o racismo no Brasil. 1ª.ed. São Paulo: Edições Fórum, 2017, p. 199-219

**RELATOS DE EXPERIÊNCIAS
DOCENTE**

**DIÁRIO DE APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO ESPECIAL:
Incentivo à escrita durante a pandemia**

Valdení Venceslau Bevenuto⁷⁰

Escola Dr. Diomedes Gomes Lopes.

venceslaubevenuto@gmail.com

Junália Mércia Gonçalves de Araújo⁷¹

Escola Dr. Diomedes Gomes Lopes.

junaliamercia2010@hotmail.com

RESUMO

Esta pesquisa pretende propor uma discussão sobre atividades que vêm sendo desenvolvidas com o gênero de texto diário de aprendizagem, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa. A pesquisa é alicerçada nos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo e no Grupo de Genebra e tem caráter descritivo com foco nas escritas diaristas de um estudante com Transtornos Específicos de Desenvolvimento da Fala e Linguagem e Retardo Mental Moderado. Alguns resultados foram encontrados, entre eles, a prática proporcionou a continuidade do processo de aprendizagem que os estudantes tiveram na escola antes da pandemia.

ABSTRACT

This research aims to propose a discussion about activities that have been developed with the text genre learning diary, within the scope of the portuguese language discipline. The research is based on the studies of the Sociodiscursive Interactionism and Geneva Group and has a descriptive character with a focus on the diarist writings of a student with Specific Disorders of Speech and Language Development and Moderate Mental Retardation. Some results were found, among them, the practice provided the continuity of the learning process that the students had in school before the pandemic.

⁷⁰ Licenciado em Letras. Especialização em Língua, Linguística e Literatura. Mestrado em Letras.

⁷¹ Licenciada em Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia.

INTRODUÇÃO

Os números do Censo Escolar (2020) revelam que a presença de estudantes com necessidades educacionais especiais em escolas regulares vem crescendo ano a ano. A Legislação Federal vem garantindo esse acesso, tendo como marco a Constituição de 1988 que, em seu artigo 205, define a educação como direito de todos, garantindo que é dever do Estado a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), de preferência na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A educação inclusiva não é definida apenas pela divisão da mesma sala por estudantes com necessidades educacionais especiais com outros do ensino regular, mas também se define na forma que essa realidade é acolhida. O bom desempenho da aprendizagem dos estudantes do AEE vai depender dos estímulos recebidos, por exemplo, dos professores e da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Março de 2020, todos os professores tiveram de deixar a sala de aula. Ainda no início do distanciamento social provocado pelo SARS-CoV-2 (Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2), tanto os professores quanto os estudantes tiveram de enfrentar várias dificuldades, entre elas, o acesso à internet. Menos motivados para realizar as atividades que foram propostas pelos professores, os estudantes encontraram dificuldades para estabelecer uma rotina de aprendizagem, o que foi essencial a orientação do professor e da SRM para os que portam alguma necessidade educacional especial. No que diz respeito aos estudantes que têm Transtornos Específicos de Desenvolvimento da Fala e Linguagem (TDL) e Retardo Mental Moderado (RMM), uma característica se mostra: o sujeito pode apresentar dificuldades para adquirir ou desenvolver a fala e a linguagem, apresentando uma maior lentidão para aprender. O que pode ajudar no bom desenvolvimento do sujeito é o atendimento individualizado para que consiga se comunicar melhor e se torne independente.

A nova realidade levou os professores a entrelaçar caminhos para acolher os estudantes com necessidades educacionais especiais. Assim, novos olhares foram adotados para antigas práticas. O diarismo foi uma dessas práticas que, trazido para a nova realidade do ensino, deu uma grande contribuição para o desempenho das capacidades de linguagem.

Esta pesquisa refere-se a um recorte de uma prática pedagógica que destaca a importância de uma escolha coerente e cuidadosa dos gêneros de texto que são levados para a sala de aula, tendo em vista a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. Para tanto, a metodologia da pesquisa se apoia nos estudos de caráter descritivo, pois, como advoga Triviños (1987), esse tipo de estudo ajuda a descrever criteriosamente os fatos da realidade, de maneira a obter informações sobre a questão que se deseja investigar.

A pesquisa foi dividida em: introdução, os instrumentos e as sequências didáticas, o relato de uma prática, a proposta diarista e as considerações. Tal divisão conduz um raciocínio para chegar ao objetivo do trabalho, que é propor uma discussão sobre as atividades com diários de aprendizagem que vêm sendo desenvolvidas no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa. O foco foi as escritas diaristas de um estudante com TDL e RMM e tem como base o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e o Grupo de Genebra.

OS INSTRUMENTOS E AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Schneuwly e Dolz (2004, p. 74) advogam que é a partir dos instrumentos semióticos que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes. Esses instrumentos são objetos adequados ao agir social (BRONCKART, 2012). O ISD chama-os de gêneros de texto. Schneuwly e Dolz (2004) enxergam os gêneros de texto como megainstrumentos para o ensino e a aprendizagem de leitura e de escrita. Pertencentes à Escola de Genebra, esses autores (2004) propuseram um modelo didático que permite aos professores trabalhar com os gêneros de texto em forma de sequências didáticas (SD). Essas SD dão suporte metodológico ao professor para trabalhar as capacidades de linguagem, de forma que as atividades possam ser adaptadas em função das reais necessidades dos estudantes.

Esta pesquisa compreende que não assumir os gêneros como (mega)instrumentos é tê-los como animadversão das capacidades de criar, inventar e se reinventar, pois são pontes incontestáveis de inclusão e de articulação entre as práticas do professor e dos estudantes.

O RELATO DE UMA PRÁTICA

O SARS-CoV-2 surgiu e encontrou muito dos professores acostumados à uma rotina diária. E de repente tiveram de se refazer. Da sala de aula feita de tijolos se transportaram para uma tela. Mas não foi só o espaço e o tempo que foram modificados, aqueles estudantes que estavam em sala de aula precisavam de motivação para a continuação do foco na aprendizagem. Tendo em vista a língua como interação social, a busca por metodologias que prendessem os estudantes em frente à telinha tomou muito tempo dos professores. E o que pôde ser aproveitado ou reinventado de metodologia se juntou aos novos modos de interação.

O acesso à internet e às ferramentas tecnológicas para aulas remotas eram precários. Os professores tiveram de correr para alcançar em tempo a todos os estudantes, que tinham realidades diferentes e tempos diferentes. Trazer algumas metodologias para esse novo formato tinha seus riscos. Foi necessário repensar tudo, e repensado, aconteceu. A prática diarista, o que já era comum em algumas salas de aula, tornou-se vida, pelo menos para a turma de 8º Ano do Ensino Fundamental de uma escola no interior de Pernambuco.

Desde o 6º. Ano do Ensino Fundamental essa turma de 35 estudantes faz uso da prática diarista, a qual leva o nome de diário de aprendizagem. Agora, no 8º. Ano do Ensino Fundamental, todos os estudantes, dessa turma, continuam desenvolvendo a escrita do diário, alguns no mesmo suporte, e outros, em novos. Há na turma dois estudantes com necessidades educacionais especiais, com idade de 14 anos que, também, desde o 6º Ano vem desenvolvendo a prática diarista.

O Diário de 2020 começou a ser escrito por todos os estudantes logo nos primeiros dias do isolamento social e foi orientado ainda em sala pelo professor no contexto de uma SD. O professor, durante as aulas remotas, norteou como os estudantes deveriam proceder quanto à periodicidade da escrita do diário, revisão e envio de cópias dos textos para o professor.

Os textos deveriam ser enviados uma vez por unidade e os quais eram lidos pelo professor, que enviava suas observações de forma individual por aplicativos de mensagens. Nas aulas síncronas, o professor conversava com os estudantes sobre os diários e sobre mais

alguma informação que precisassem. Para os estudantes com necessidades educacionais especiais, a orientação também era dada aos responsáveis, ou pelo professor de Língua Portuguesa ou pela escola e pela SRM.

Por se tratar de estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, os professores procuram que os estudantes alcancem de forma satisfatória algumas competências, como: compreensão, produção e reflexão de textos orais e escritos. Para tanto, os estudantes devem produzir com autonomia diferentes gêneros de texto e, que, como defende Schneuwly e Dolz (2004), fornecem suportes para as atividades nas situações de comunicação. Assim, acontece também com os estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados nas turmas regulares, porém o item inclusão acrescenta, para esse contexto de ensino, proposições que devem ser levadas em consideração: o tempo de cada estudante é diferente.

A PROPOSTA DIARISTA

A escolha do professor de pensar uma SD com o diário passa pela ideia de que o diarismo possui uma identificação com os discursos da margem, depois, pelo fato de ser um megainstrumento (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) facilitador de múltiplas aprendizagens. A proposta de trazer o diário de aprendizagem para a realidade da educação inclusiva, principalmente no contexto do ensino remoto, parece bem adequada e está articulada às necessidades (BRONCKART, 2012, p. 72) reais dos estudantes e do momento.

Os diários, como gêneros de texto, são produtos de uma atividade linguageira coletiva. Os diários dos estudantes com necessidades educacionais especiais não são muito diferentes dos demais. Foram escritos, como na maioria dos demais, em um caderno pequeno de arame comprado pelos pais para tal prática. O Diário do Estudante em questão, diferente, dos demais, logo na primeira página apresenta uma fotografia 13X15 impressa colorida. Abaixo da fotografia estão as informações pessoais do estudante, como nome completo, série em que se encontra matriculado, com a data de início do diário (18 de março de 2020). Na fotografia encontra-se o diarista sentado em uma posição de escrita (lápiz e caderno à mão). Em todas as páginas do diário, posta na parte superior direita da folha, encontra-se a datação. Centralizado e afastado do resto do texto por uma linha em branca, o mês escrito por extenso e em caixa alta.

O último dia relatado no diário foi 07 de dezembro de 2020. Para finalizar a escrita do diário, na última página há a informação de que naquele dia já se passaram 244 dias da quarentena.

A escrita dos diários demonstra uma atenção à rotina diária, ao processo de escritura, ao processo de aprendizagem, dá informação sobre algumas situações da presença do vírus na família, sobre o contato com a escola e a SRM, ensaios de banda, relatos de experiências ruins do dia, descrição de tarefas realizadas em casa, aulas das outras disciplinas e do relacionamento com a família e os amigos.

CONSIDERAÇÕES

A prática diarista com estudantes com necessidades educacionais especiais revelou pontos positivos: proporcionou aos estudantes a continuidade do processo de aprendizagem que tiveram antes da pandemia; a educação inclusiva, no contexto do ensino remoto, favoreceu o respeito ao tempo de cada um, pois o importante foi a aprendizagem; outras práticas e disciplinas podem ser associadas à prática diarista para os estudantes com necessidades educacionais especiais; *tendo em vista que os estudantes com TDL e RMM podem sofrer prejuízos na aprendizagem, já que a capacidade de aprender acontece principalmente através da linguagem, afetando na desenvoltura da leitura e da escrita, há uma necessidade de buscar um método que trabalhe, no tempo deles, essas competências.*

Referências Bibliográficas

BRASIL (2020). INEP – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo Escolar**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 16 dez. 2020.

BRASIL [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002. 320 p.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2012.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

**JUVENTUDES CONTEMPORÂNEAS E A PANDEMIA DA COVID-19:
CONSTITUINDO NOVAS FORMAS DE SER E ESTAR JOVEM**

Victor Hugo Nedel Oliveira⁷²

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

victor.juventudes@gmail.com

Andreia Mendes dos Santos⁷³

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

andreia.mendes@pucrs.br

RESUMO

O principal objetivo do presente artigo trata-se em apresentar e discutir resultados parciais de investigação que visou conhecer as percepções e as novas constituições de ser e de estar jovem na cidade de Porto Alegre (RS) em tempos de pandemia da Covid-19.

Palavras-chave: juventudes, pandemia, Covid-19.

ABSTRACT

The main objective of this article is to present and discuss partial results of research that aimed to understand the perceptions and new constitutions of being and being young in the city of Porto Alegre (RS) in times of Covid-19 pandemic.

Keywords: youth, pandemic, Covid-19.

Para início de conversa

As juventudes contemporâneas, enquanto campo de pesquisa, vêm ganhando cada vez mais espaço no meio acadêmico (PAIS *et al*, 2017), a partir de investigações que visam

⁷² Doutor e Pós-Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Licenciado e Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Adjunto e Pesquisador do Departamento de Humanidades da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

⁷³ Psicóloga, Mestra e Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

conhecer tais sujeitos, analisar suas relações com os mais variados elementos do cotidiano e, ainda, potencializar suas vozes. O entendimento de que não existe uma única forma de ser e estar jovem no mundo contemporâneo abre espaço para a compreensão de que são as culturas juvenis (FEIXA, 1998) que devem ganhar especial mirada analítica. Nesse sentido, verificar que a condição juvenil pode se manifestar em múltiplas situações (ABRAMO, 1997) forma parte da rotina daqueles que se dedicam à pesquisa nesse campo.

Em nosso marco temporal recente, a chegada da pandemia da Covid-19, amplamente conhecida, veiculada na mídia e, infelizmente, que já acometeu milhões de pessoas ao redor do planeta, já é denominada como a maior crise sanitária do último século. Foi na virada do ano de 2019 para 2020 que o mundo tomou conhecimento de uma nova variante do coronavírus e, em muito pouco tempo, as rotinas da humanidade sofreram, compulsoriamente, diversas interrupções, adaptações e modificações. Ao passo em que se pensava em imunização ou tratamento para a doença, os especialistas já recomendavam três elementos básicos para frear os índices de contaminação: uso de máscaras, higienização das mãos e distanciamento social. É nesse último tópico que as atenções – dos pesquisadores das ciências humanas – passaram a se voltar.

Cabe destacar, inicialmente, que há um tensionamento na utilização da expressão “distanciamento social”, uma vez que as relações sociais, de alguma forma, continuaram ocorrendo, em especial pelas redes sociais e novas tecnologias. Propôs-se, então, que o termo o qual estaria mais próximo à realidade vivida seria o “distanciamento corporal”, (OLIVEIRA, 2020a), uma vez que os corpos é que estavam afastados, mas não as pessoas. Tal discussão, ainda não encerrada, tende a gerar maior número de debates acadêmicos. O distanciamento corporal afetou a grande parte das pessoas, nos mais variados contextos e realidades possíveis, o que, de certo, não excluiu as juventudes contemporâneas (OLIVEIRA, 2020b) e todas as relações presenciais vivenciadas por esses sujeitos foram, de alguma maneira, interrompidas.

É nesse contexto que surgiu a possibilidade de realização de estudos de pós-doutorado, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com o projeto intitulado “Juventudes contemporâneas e a pandemia da Covid-19: novas constituições de ser jovem”, cujo principal

objetivo foi analisar as novas produções de sociabilidade juvenil a partir das mudanças impostas pela pandemia da COVID-19, tendo como recorte espacial a cidade de Porto Alegre (RS); como recorte temporal, o segundo semestre de 2020; como sujeitos, os jovens entre 15 e 29 anos; e como instrumento de coleta de dados, um questionário (GIL, 2007) autoaplicável, via plataforma *Google Forms*, com questões abertas e fechadas que visaram descobrir as percepções dos jovens sobre a pandemia da Covid-19. As principais partes do questionário foram: caracterização da amostra de pesquisa; questões relacionadas à percepção da pandemia; questões relacionadas aos estudos/trabalho em tempos de pandemia.

É imperativo destacar que, em cumprimento as normativas éticas (BRASIL, 2016), os sujeitos tiveram de fornecer seu consentimento – maiores de idade e responsáveis dos menores de idade – e seu assentimento – menores de idade – além de serem informados dos riscos e benefícios da investigação, bem como que poderia deixar de responder qualquer questão ou abandonar o questionário a qualquer tempo e por qualquer motivo. O questionário obteve 306 respostas válidas o que, em uma análise estatística comparativa com os dados de jovens da cidade de Porto Alegre garantiu 97% de confiabilidade das respostas⁷⁴, com uma margem de erro de 5%, considerada a confiança do instrumento de coleta de dados da investigação.

Alguns dos achados da investigação

Foi possível verificar, em relação à caracterização da amostra da investigação, que o perfil geral foi composto, em sua maioria, em relação ao gênero, por mulheres (71%, n = 193); em relação à etnia, brancas (80%, n = 217); em relação à idade, entre os 18 e 24 anos (57%, n = 174); em relação à ocupação, apenas estudam (54%, n = 165). Ainda, 40% (n = 122) dos jovens que participaram do estudo afirmaram que tiveram conhecimento da pesquisa através das redes sociais; 36% (n = 110) através de amigos; e 24% (n = 74) através de outros meios.

⁷⁴ As 306 respostas válidas do instrumento de pesquisa, em contraposição ao dado populacional de, aproximadamente, 350.000 jovens na cidade de Porto Alegre, produziram, a partir de levantamento estatístico, um nível de 97% de confiabilidade da amostra, tendo como margem de erro 5% para mais ou para menos.

Em tempos de pandemia e distanciamento corporal, o uso da internet e das tecnologias digitais passou a ganhar maior destaque não apenas no cotidiano dos sujeitos, mas também no campo investigativo. Da amostra de pesquisa, em relação ao acesso à rede mundial de computadores, 91% (n = 278) dos jovens que participaram do estudo afirmaram que utilizam banda larga em suas residências e, em relação ao tipo de aparelho de maior acesso, 81% (n = 248) afirmaram ser o *smartphone*, seguidos de 19% (n = 58) que afirmaram ser o computador.

É de fundamental destaque, portanto, que a análise e compreensão do perfil de determinada investigação está diretamente vinculada aos resultados que serão encontrados nas etapas analíticas, na medida em que múltiplos determinantes formaram o *corpus* da pesquisa, em especial aquelas organizadas em metodologia de questionário de amplo acesso e com amostra considerável, como é o caso do presente estudo.

Os jovens que participaram da investigação foram questionados, dentre vários tópicos, sobre como a chegada da pandemia da Covid-19 os afetou e, nesse sentido, 84,6% (n = 260) afirmaram que suas rotinas mudaram muito; 14,4% (n = 43) mudou um pouco; e apenas 1% (n = 3) afirmou que sua rotina praticamente não mudou. Os dados evidenciam, portanto, o alto impacto de mudanças que a chegada da pandemia trouxe no cotidiano dos jovens de Porto Alegre, sendo os âmbitos de maior mudança a questão da ansiedade (35%, n = 107), seguida das mudanças nos estudos ou no trabalho (34%, n = 104) e na rotina da casa (15,7%, n = 49). A partir desse contexto, restou fundamental destacar dois pontos elementares nas análises sobre tais impactos na vida dos sujeitos: o primeiro diz respeito ao entendimento do que é ser jovem, na concepção dos sujeitos e o segundo, por sua vez, nas transformações que a pandemia trouxe nessas vivências juvenis. As figuras 1 e 2 trazem um esquema de nós de conceitos que foram elaborados a partir das falas dos sujeitos, via plataforma *Voyant Tools*.

Figura 1 – o que é ser jovem?



Fonte: banco de dados da pesquisa (2020). **Organização:** o autor (2021).

É possível verificar que as percepções dos sujeitos da pesquisa sobre o que é ser jovem estão vinculadas, de modo geral, a uma fase da vida em que dois elementos centrais se destacam: as aprendizagens e as descobertas, essas últimas a partir das falas que recorrentemente encontramos como “aproveitar intensamente” o período. Esses entendimentos de quem são os jovens contemporâneos por eles mesmos, já foram observados em múltiplos estudos do campo de pesquisa sobre as juventudes, uma vez que se tratam de estudos que, no geral, inicialmente buscam conhecer os sujeitos das respectivas investigações e suas visões a respeito de determinados temas. Na sequência, a figura 2 evidencia quais modificações a pandemia da Covid-19 trouxe na vida dos sujeitos da investigação, a partir de suas percepções e inferências.

Figura 2 – que modificações a pandemia da Covid-19 trouxe na vida dos jovens?



Fonte: banco de dados da pesquisa (2020). **Organização:** o autor (2021).

Desse modo, verifica-se que as principais mudanças trazidas pela pandemia da Covid-19 na vida dos jovens dizem respeito à certa interrupção nas relações dos sujeitos nos seguintes aspectos da vida cotidiana: festas, contato e saídas. Ainda, perceberam modificações em relação às questões familiares, como já discutido anteriormente. A afirmação

de que o contato social foi, de algum modo, interrompido, também encontra amparo na resposta que os sujeitos apresentaram à seguinte questão: “em relação à chegada da pandemia da COVID-19, pode afirmar que, sobre suas relações sociais”, na medida em que 92,2% (n = 282) afirmaram não verem seus amigos presencialmente e os demais 7,8% (n = 24) que afirmaram seguir vendo os amigos de modo presencial.

Se os dois elementos que mais caracterizam os jovens, pelos próprios sujeitos da pesquisa, dizem respeito às aprendizagens – que, em uma leitura das questões escolares, foram transformadas para o modo digital, quando houve tal modificação – e ao “aproveitar a vida” – que foi, de certo grau, interrompido com o distanciamento corporal – fica evidente que as principais transformações apresentadas com a chegada da pandemia da Covid-19 impactaram de modo amplo, direto e profundo na vida e nos múltiplos cotidianos dos jovens que participaram da investigação.

Palavras para encerrar

Ainda há muito que se pesquisar, em especial no campo das humanidades, sobre as novas questões apresentadas com a chegada da pandemia da Covid-19 e as questões que ainda estão por vir. Por meio da presente investigação, foi possível conhecer um retrato das juventudes contemporâneas de Porto Alegre no transcorrer da pandemia e alguns dos aspectos que esses sujeitos evidenciam sobre suas percepções acerca da juventude, da própria pandemia, de seus sentimentos, emoções, e outras relações.

Jovens que apontam o período da vida pelo qual vivem como um momento de aprendizagens reconhecem, a seu modo, que o aprender constitui-se de elemento-chave para a compreensão dos mais variados determinantes da vida cotidiana. Ainda, a juventude como um período de descobertas, ou, em outras palavras, de “viver intensamente”, aponta, igualmente, à aderência ao campo da adolescência, o qual investiga as relações dos sujeitos com seus corpos, seus conflitos internos e suas questões emocionais. Nesse sentido, como apontado, restou manifesto que a pandemia, de fato, trouxe modificações na vida dos jovens sujeitos investigados, ficando o espaço aberto para novas e futuras investigações.

Ser jovem contemporâneo em tempos de pandemia não reduziu as demandas sociais, culturais, economias e outras tantas que já haviam, mas intensificou as questões que já existiam e trouxe outras tantas novas a serem postas. Os jovens contemporâneos nos trazem muitas questões em tempos de pandemia, resta saber o que faremos com elas...

Referências Bibliográficas

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5, 1997. Disponível em: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/442_1175_abramowendel.pdf
Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510**, de 7 de abril de 2016. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1. p. 44- 46. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html
Acesso em: 14 jan. 2021.

FEIXA PAMPOLS, Carles. **De joves, bandes y tribus**. 1. ed. Barcelona: Ariel, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. O papel da Geografia diante da pandemia da COVID-19. **Boletim da Conjuntura**, v. 3, n. 7, 2020a. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/download/Nedel/3024> Acesso em: 14 jan. 2021.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Juventudes, escola e cidade na pandemia da COVID-19. **Boletim da Conjuntura**, v. 4, n. 10, 2020b. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/OliveiraNedel/3140> Acesso em: 14 jan. 2021.

PAIS, José Machado; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação - uma entrevista com José Machado Pais. **Educar em Revista**, n. 64, 2017. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000200301&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)

[40602017000200301&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000200301&lng=en&nrm=iso&tlng=pt) Acesso em: 14 jan. 2021.

O JOGO DIDÁTICO PARA EXERCITAR CONHECIMENTOS SOBRE BOTÂNICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Alana Rafaela Borsekowsky⁷⁵

Instituto Federal Farroupilha Campus Panambi

alanaborsekowsky.biologia@gmail.com

Gabrielle Stephany da Silva Roque⁷⁶

Instituto Federal Farroupilha Campus Alegrete

gabrielle.iffar@gmail.com

RESUMO

O presente artigo discorre sobre o potencial do jogo e da gamificação no trabalho pedagógico, apresentando ainda a proposta de um jogo didático com questões sobre os representantes do reino Plantae. A prática proposta foi desenvolvida em uma turma de 8º ano de uma escola do noroeste do Rio Grande do Sul, possibilitando revisar e exercitar conhecimentos sobre os aspectos evolutivos das plantas de maneira divertida e efetiva.

Palavras-chave: Biologia Vegetal. Ciências. Gamificação.

ABSTRACT

This article discusses the potential of gambling and gamification in pedagogical work, also presenting the proposal of a didactic game with questions about the representatives of the Plantae kingdom. The proposed practice was developed in an 8th grade class of a school in the northwest of Rio Grande do Sul, enabling to review and exercise knowledge about the evolutionary aspects of plants in a fun and effective way.

Keywords: Vegetal Biology. Sciences. Gamification.

Introdução

Diante da complexidade dos termos do Reino Plantae, o hábito de apenas decorar conceitos para a prova, o excessivo uso de Livro Didático e a chamada “cegueira botânica”,

⁷⁵ Graduanda de Licenciatura em Ciências Biológicas no Instituto Federal Farroupilha Campus Panambi.

⁷⁶ Graduanda de Licenciatura em Ciências Biológicas no Instituto Federal Farroupilha Campus Alegrete.

visão desta que a limita à paisagem (TOWATA, 2010; WANDERSEE et al., 2001; HERSHEY, 2002), são pouco instigantes e prejudicam a compreensão dos conteúdos botânicos. Diante disso, é fundamental que a figura docente invista em metodologias didáticas alternativas que facilitem e instiguem os estudantes na busca por mais conhecimento.

Krasilchik (2008) explica que a disciplina de biologia pode ser vista pelos estudantes como extremamente relevante e atrativa ou então, totalmente desinteressante e pouco útil. Um dos principais fatores determinantes desta visão é a forma que o conteúdo é apresentado, principalmente quando se trata de temas mais complexos, como é o caso da botânica.

Sendo assim, a figura docente pode recorrer a formas lúdicas de trabalhar termos e processos da biologia vegetal dentro da sala. Como explicam Santana e Wartha (2006), esta prática privilegia a aplicação da educação que visa o desenvolvimento pessoal e a atuação cooperativa na sociedade, além de ser também instrumento motivador, atraente e estimulante do processo de construção do conhecimento.

Vygotsky (1991) reflete que entretenimentos lúdicos são fundamentais na formação do indivíduo porque é a partir das interações com o outro que se dá o aprendizado. De fato, em sua obra o autor volta suas discussões ao público infantil, mas esse é um processo que todo sujeito em formação pode experimentar.

Com alternativas lúdicas no ensino, o desenvolvimento cognitivo é estimulado e a liberdade de escolha do indivíduo é mais livre. Desde os jogos clássicos aos virtuais, por exemplo, o erro não é algo condenável, mas sim, uma tentativa falha que pode ser recomeçada. Esse ponto de vista quando aplicado ao ensino promove uma aprendizagem mais leve e saudável.

Certamente, uma reflexão sobre a atual prática docente traz à tona uma série de desafios que esses profissionais precisam superar, além de estimular esse debate tão necessário para promover uma educação de qualidade. O objetivo deste trabalho é apresentar uma alternativa lúdica e efetiva para o trabalho pedagógico da botânica em sala de aula.

Metodologia

Sabendo que o jogo didático pode ser um bom apoio pedagógico, apresenta-se aqui uma sugestão que tem potencial para complementar o trabalho de conteúdos de botânica em sala de aula, mais especificamente, os aspectos evolutivos das plantas.

O jogo intitulado *B de Botânica* foi criado pelas autoras e foi planejado para ser trabalhado com estudantes do Ensino Fundamental, sendo aplicado em uma turma de 8º ano como teste. Portanto, teve-se o cuidado de torná-lo intuitivo e com linguagem acessível, ao passo que também contemplasse os termos científicos essenciais (briófitas, pteridófitas, gimnospermas, angiospermas, cladograma, floema etc). O entretenimento pedagógico baseia-se nos tradicionais *Jogo da Força* e *O que é, o que é*.

A proposta do jogo didático *B de Botânica* é que seja trabalhado em dois grupos: A e B. Sendo assim, o docente deve conduzir a divisão dos grupos da maneira que achar adequada. Ainda, deve-se determinar um estudante para ser o mestre, responsável por ofertar as fichas, conduzir a leitura das dicas, preenchimento das respostas e pontuação.

Foram criadas cartas com informações sobre os grupos do Reino Plantae (Briófitas, Pteridófitas, Gimnospermas e Angiospermas), onde cada carta dava 3 dicas sobre determinado grupo ou característica específica. Cada grupo recebia uma descrição da carta por vez, e se já soubesse a resposta poderiam falar ao mestre e receber a pontuação, caso contrário o outro grupo receberia outra descrição da carta e teria a oportunidade de responder.



Fig.1. Fichas com dicas sobre os grupos botânicos (Fonte: autoras).

Pretendeu-se com esse jogo, atingir três objetivos principais: (1) estimular o trabalho em grupo, ao passo que também os ajude a se apropriar dos conhecimentos do Reino Plantae; (2) desenvolver de maneira efetiva uma avaliação ou revisão de conteúdos estudados sobre botânica e (3) propor uma metodologia lúdica e dinâmica usual às turmas do Ensino Fundamental.

Gamificação e o Jogo Didático como estratégia pedagógica

Fardo (2013) reflete que a educação pode e deve ser um processo prazeroso. Nos últimos anos tem-se discutido isso, mas pouco se tem realizado de fato. O autor critica a visão de que nos anos iniciais a aprendizagem de maneira divertida (com jogos, brincadeiras, música etc) é aceita, mas nos anos seguintes, o que se impera é um ensino fundamentado na seriedade.

Segundo Pastana [et al.] (2013), o jogo didático se mostra uma excelente ferramenta quando bem utilizada, embora ainda haja sobre ele uma noção preconceituosa, uma vez que num primeiro momento passe a ideia de que seja “apenas uma brincadeira” e que não resulte em efetivas aprendizagens. Já para Vygotsky, brincadeiras associadas ao ensino auxiliam o estudante a estabelecer uma diferenciação entre ação e significado. Na brincadeira, o indivíduo constrói as primeiras aprendizagens, que mais tarde serão melhores desenvolvidas (ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008).

As mecânicas e dinâmicas próprias dos jogos quando utilizadas na vida real, e nesse caso, na educação, promovem engajamento, motivação, afetividade entre os indivíduos, propõe a tentativa e erro, é capaz de modificar comportamentos etc (BURKE, 2015). Logo, em uma sala de aula em que pretende-se estabelecer formas de ensino e aprendizagem ativas, a proposta de um jogo didático ou mesmo a gamificação mais ampla do ensino, pode ser muito efetiva.

Ao se pensar em gamificação dos processos de ensino, Fardo (2013) aponta algumas justificativas que garantem e explicam os porquês da efetividade da proposta: os

jogos ou elementos deles no ensino possibilitam diferentes experiências, desafiam, fornecem *feedbacks* rápido ao desenvolvimento do estudante, podem ter dificuldade aumentada conforme evolução das habilidades, dividem tarefas, admitem o erro como parte natural da aprendizagem, contextualizam os objetivos educacionais e consideram a diversão como potencial para a educação.

Ao planejar a utilização de um jogo didático, de forma que os objetivos educacionais sejam realmente alcançados com êxito, Flemming (2004) propõe como fundamentais algumas indagações: *Qual o objetivo que pretendo atingir? Já conheço algum jogo adequado? Quais materiais vou utilizar? Vou precisar fazer alguma adaptação? Como aplicá-lo? Em que momento da minha sequência didática o jogo vai ser inserido? O que pode acontecer na sala de aula? e Como vou avaliar?* Certamente, as respostas que a figura docente deduzirá não serão homogêneas, uma vez que dependerá do conteúdo norteador, do tipo de jogo (digital ou físico, breve ou extenso, individual ou coletivo etc), do perfil da turma, dos recursos disponíveis e dos objetivos que se pretende alcançar.

Vale também destacar que se a turma tem algum estudante portador de necessidades educacionais especiais (PNEE), o docente deve atentar para possíveis adaptações requeridas. Essas adaptações devem ser pensadas em relação ao material, à metodologia, ao desenvolvimento previsto e à avaliação.

Resultados e discussões

Houve inicialmente uma revisão conceitual diante dos questionamentos a respeito do cladograma do Reino Plantae apresentado no quadro para iniciar o jogo, já que os estudantes não se lembravam do tema. Porém, com as explicações orais os estudantes conseguiram lembrar e aprofundar um pouco mais os conhecimentos acerca do assunto.

Na execução do jogo, logo notou-se a empolgação dos estudantes, que rapidamente se dividiram em 2 grupos e uma aluna foi escolhida como mestre. Ao ler em voz alta a primeira dica, na maioria das vezes, o grupo A já sabia a resposta, enquanto o grupo B, generalizadamente, foi mais tardio para decifrá-las. Os estudantes conseguiram responder 8 das 9 fichas. A única incógnita que nenhum dos grupos conseguiu responder, foi a referente

ao Floema. No entanto, vale destacar que quando dada a segunda dica desta ficha, um dos estudantes sugeriu como resposta o termo “Fleoma”, o que significa que ele, assim como outros estudantes que também tentaram corrigir o termo, sabia a quê se referia a incógnita, embora não lembrasse a nomenclatura correta.

Como forma de ouvir a devolutiva dos estudantes sobre o jogo aplicado, foram distribuídos papéis em branco para eles relatarem de forma livre (frases, palavras ou desenhos) suas opiniões. Muitos relataram gostar muito da prática, onde aprenderam e interagiram com seus colegas de maneira divertida e eficaz. Inesperado foi o fato de que dois estudantes desenharam junto às suas considerações uma flor, a mesma que as autoras desenharam no quadro com o intuito de exemplificar o processo de reprodução e formação de fruto e pseudofruto pelas angiospermas. Isso ressalta a grande importância em se adotar diversos recursos e métodos para auxiliar na aprendizagem do estudante.

Diante de toda essa experiência, pode-se afirmar que os objetivos da proposta foram alcançados com excelência, pois conseguiu-se despertar a curiosidade dos estudantes e contribuir na revisão e construção de novos conhecimentos de botânica, mesmo que ainda num nível básico comparado a vastidão e a complexidade existente na flora.

Considerações Finais

Além de ser uma metodologia que possibilita a fuga da rotina tanto para estudantes quanto para docentes, o jogo didático proporciona desafio, cooperação e raciocínio lógico, mas ainda não é uma ferramenta de ensino muito utilizada no ambiente escolar, admite-se a possibilidade de que haja um estranhamento por parte dos estudantes *a priori*.

O docente que busca se reinventar em suas práticas pedagógicas, deveria apostar na proposta de um jogo didático, pois como menciona KISHIMOTO (1996, p. 37): “A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna típica do lúdico”.

Em suma, o jogo *B de Botânica* pode ser uma excelente ferramenta de apoio, pois além de estimular a curiosidade dos estudantes para o mundo vegetal, exercita também as habilidades de concentração, interação e de cooperação em grupo. Pode ser utilizado como uma ferramenta avaliativa ou então como uma forma de revisão.

Referências Bibliográficas

BURKE, B. Gamificar: **Como a Gamificação Motiva as Pessoas a Fazerem Coisas Extraordinárias**. São Paulo, DVS Editora, 2015.

FARDO, M. L. **A Gamificação Aplicada em Ambientes de Aprendizagem**. In: Revista Renote: Novas Tecnologias na Educação. v. 11, n. 1, 2013. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/41629/26409>>. Acesso em: 27 jun. 20.

FLEMMING, D. M. **Criatividade e Jogos Didáticos**. In: Anais VIII Encontro Nacional de Educação Matemática, 2004. Disponível em: <<http://www.sbemrasil.org.br/files/viii/pdf/02/MC39923274934.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2020.

HERSHEY, D.R. **Plant blindness: “we have met the enemy and he is us”**. Plant Science Bulletin, v. 48, n. 3, p. 78-85, 2002.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. Cortez, São Paulo, 1996.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: EdUSP, 2008.

PASTANA, A. R. S.; PINA, R.P; PASTANAS.K.S. **Aplicação de um Jogo Pedagógico como Estratégia de Ensino de Botânica**. 2013. Disponível em: <<http://www.botanica.org.br/trabalhos-cientificos/64CNBot/resumo-ins19650-id5755.pdf>>. Acesso em: 30 set. 18.

ROLIM, A. A. M.; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. M. **Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil**, 2008. Disponível em: <http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar+_vygotsky.pdf>. Acesso em: 24 nov. 18.

SANTANA, E. M.; WARTHA, E. J. **O Ensino de Química através de Jogos e Atividades Lúdicas Baseadas na Teoria Motivacional de Maslow**. In: Encontro Nacional de Ensino de Química – Eneq, Educação em Química no Brasil – 25 Anos De Eneq, 13 ed., Campinas: Unicamp-SP, 2006.

TOWATA, N.; URSI, S. SANTOS, D.Y.A.C. **Análise de Percepção de Licenciandos sobre o “Ensino de Botânica na Educação Básica”**. In: Revista SBNeBIO. n. 3, 2010. Disponível em: < <http://botanicaonline.com.br/geral/arquivos/Towataetal2010-%20Bot%C3%A2nica.pdf>>. Acesso em: 03. jul. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 4. ed. São Paulo, 1991. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317737/mod_resource/content/1/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf>. Acesso em: 06 set 2020.

WANDERSEE, J. H.; SCHUSSLER, E. E. **Towards a theory of plant blindness**. In: Plant Science Bulletin, v. 47, n. 1, p. 2 - 9, 2001.

**PRÁTICAS EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICAS PARA O IDOSO EM TEMPOS
DE PANDEMIA: A INCLUSÃO DIGITAL POR MEIO DO PROJETO UMI⁷⁷**

Kauê Soares Prado⁷⁸

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus Três Lagoas

kaueeprado@gmail.com

Vanessa Cristina Lourenço Casotti Ferreira da Palma⁷⁹

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus Três Lagoas

vanessacasotti@hotmail.com

RESUMO

Evoluções tecnológicas transformaram a sociedade de uma maneira significativa, tornando-a mais ampla e integrada. O acesso à tecnologia vem sendo negligenciado as pessoas idosas, afetando sua inclusão na sociedade. Esta pesquisa tem como objetivo demonstrar a importância do desenvolvimento de projetos educacionais para as pessoas idosas, tendo como base metodológica a análise empírica referente ao projeto de extensão da UMI/UFMS/PAEXT/2020.

Palavras-chave: Inclusão Tecnológica, Medidas Educacionais, Pessoa Idosa.

ABSTRACT

Technological developments have transformed society in a significant way, making it broader and more integrated. Access to technology has been neglected by older people, affecting their inclusion in society. This research aims to demonstrate the importance of developing educational projects for the elderly, based on the methodological basis of the empirical analysis related to the UMI / UFMS / PAEXT / 2020 extension project.

Keywords: Technological inclusion, Educational Measures, Elderly.

⁷⁷ UMI-Significa Universidade da Melhor Idade é uma universidade aberta para pessoa idosa no Campus de Três Lagoas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, este projeto vem funcionando no Campus desde 2011, atendo a população idosa da cidade e região apoiada pela PROECE/UFMS/ EDITAL/ PAEXT/ 2020.

⁷⁸ Graduando em Direito pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul campus Três Lagoas e membro do projeto de pesquisa “Políticas Públicas e Inclusão: vulnerabilidade existentes nos grupos sociais, idosos, deficientes e população negra. Bolsista PIBIC, PROPP – UFMS.

⁷⁹ Doutora em Educação pela UFGD, docente adjunta do Curso de Direito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul campus de Três Lagoas coordenadora do projeto de pesquisa Políticas Públicas e Inclusão: vulnerabilidade existentes nos grupos sociais, idosos, deficientes e população negra.

Introdução

A tecnologia, como nunca visto, vem transformando o significado da palavra idoso, e com ela maiores as oportunidades de participação e independência surgem. Pode-se dizer que o acesso à informação é a chave para o envelhecimento ativo. Ao longo da vida, a aprendizagem é importante não somente para a questão de empregabilidade, mas também para favorecer o bem-estar, sendo considerado como um pilar do envelhecimento ativo e responsável para mantê-los relevantes, saudáveis e engajados na sociedade.

Conforme Pasqualotti (2008, p. 23) existe a necessidade de compreendermos os significados dos processos de interação e comunicação para a inclusão social das pessoas idosas, tendo como objetivo a integração social, autonomia e melhoria da qualidade de vida. Nesse sentido, compreendemos que esse indivíduo vive em uma comunidade, e nela, complementa-se em função da convivência, a troca de ideias e experiências. Assim, consideramos que os espaços de comunicação, com ênfase nos ambientes virtuais, são facilitadores do processo de interação, permitindo acesso às informações.

Por sua vez o projeto de extensão da UFMS denominado “UMI: inclusão social, educacional e tecnológica ao idoso”, é uma Universidade Aberta direcionada a pessoa idosa sendo um espaço de socialização e inserção educacional para os viventes acima de 60 anos, por esse motivo o método utilizado nessa pesquisa foi empírico, visto que a análise pautou-se em uma pesquisa com o grupo de idosos que frequentavam o projeto de extensão em 2020 na UFMS. A abordagem deste artigo foi quali-quantitativa empregando procedimentos bibliográficos, documentais e questionários formulados com questões abertas e fechadas, de forma anônima pelos participantes atinentes ao projeto de extensão da UMI, referente ao ano de 2020 na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas.

A pesquisa foi dividida em dois momentos, apontando o instrumento da tecnologia como uma ferramenta útil para minimizar o isolamento social em tempo de pandemia, utilizando-se os psicólogos Debski e Guth, em entrevista concedida ao portal Canaltech. Posteriormente, a análise foi realizada de maneira empírica com base nas respostas dadas no questionário/formulário de avaliação dos participantes idosos referente ao projeto de extensão da UMI/2020.

A tecnologia em tempos de isolamento social

O distanciamento social fez com que muitos idosos tivessem mais contato com o mundo digital. Enquadrados no grupo de risco, eles tiveram que ficar em isolamento social mais severo para evitar o contágio. Inseridos nesse cenário, os mais velhos precisaram se reinventar e adotar novos hábitos cotidianos, muitos desses, através da tecnologia.

De acordo com a concepção do psicólogo Roberto Debski, em entrevista dada ao site Canaltech, é importante trazer acolhimento para os idosos em situações como isolamento social, demonstrando que eles não estão sozinhos, e para isso, um dos meios seria utilizar a tecnologia para trazer essa sensação de proximidade. Assim, seria imprescindível ensiná-los a usarem aplicativos de comunicação, entretenimento e aprendizado (VIEIRA, 2020, n.p).

De alguma maneira, a quarentena acelerou a inclusão digital de muitos desses idosos. É importante enxergar a tecnologia como uma aliada, pois ela se tornou uma necessidade. Enquanto antes o contato era físico, agora a realidade são as chamadas diárias. Assim, antes, muitos já tinham algum contato com algum tipo de tecnologia, enquanto outros descobriram recentemente e conseguiram inseri-las em suas rotinas, afirma a psicóloga Carla Guth, em entrevista concedida ao site Canaltech (VIEIRA, 2020, n.p).

Segundo Guth, é importante destacar que nem todos os idosos conseguem se adaptar às tecnologias e até mesmo a essa nova rotina. Dessa maneira, a psicóloga sugere que familiares e pessoas próximas não desprezem a capacidade do idoso, reforçando a importância de tratá-los de igual para igual, para que assim, desenvolvam suas habilidades e fortaleçam a autoestima (VIEIRA, 2020, n.p).

O projeto UMI e a importância de medidas educacionais integradoras

O Projeto Universidade Aberta para os (as) idosos (as) denominado UMI (Universidade da Melhor Idade), na UFMS do Campus de Três Lagoas iniciou suas atividades em 2011, com o intuito de atender parte da população idosa, dado o seu expressivo crescimento. Percebeu-se a necessidade de participação do poder público e a sociedade, no

sentido de estabelecer políticas para adequar o país a esse novo e inevitável perfil populacional.

Nesse sentido, em 2020, o Projeto de extensão da UMI abordou a temática de um método digital de ensino, com foco em proporcionar melhores condições de vida por meio da utilização de ferramentas tecnológicas como smartphones, tablets, computadores e entre outros. Em função da pandemia ocasionada pelo COVID-19, as aulas e minicursos foram adaptadas para o meio digital, fazendo uso de canais como o Youtube para a disponibilização de videoaulas e transmissões ao vivo.

Nesse canal, a visualização chegou 4,8 mil pessoas com um total de 1604 videoaulas assistidas (<https://www.youtube.com/channel/UCElXmwqIOW5Hwp1kQX1imFA/videos>). Para manter a comunicação e oferecer um ambiente para discussão e sanar dúvidas, foram utilizados serviços de mensagens como WhatsApp e e-mails.

Assim, o projeto UMI foi sistematizado em três frentes de atuação: Curso da UMI; Curso de Saúde e Envelhecimento e Curso de Informática. Os assuntos abordados nas videoaulas transcorreram de maneira que envolvessem as três frentes, apresentando os seguintes temas: raciocínio lógico, aulas de dança, fisioterapia, artesanato, informáticas, direito para idosos, relações de trabalho, saúde mental em tempos de isolamento, entre outros.

Ao final do projeto, foi disponibilizado um questionário virtual de avaliação do projeto, preparado juntamente com os docentes responsáveis, composto por perguntas fechadas e abertas para identificar os resultados, comportamentos e satisfação do público inscrito no projeto, no período entre agosto de 2020 a novembro de 2020. Por meio do formulário de avaliação, verificou-se pelas respostas de alguns idosos a satisfação por terem participado do projeto nesse momento de isolamento social.

Uma das questões abertas apresentadas no questionário em que enfocava sobre: Se o curso da UMI serviu para auxiliá-los no enfrentamento dos problemas internos desencadeados pela pandemia? Segundo o relato de um dos participantes observa-se que o projeto auxiliou nesse momento de isolamento, “Me ajudou muito POIS eu fico sozinha é Tivo

uma grande companhia na hora que eu assistia as aulas obrigado a sugestão é que continua pois assim não preciso sair de casa” (PROJETO DE EXTENSÃO UMI/UFMS/EDITAL PAEXT/2020). A resposta citada anteriormente, reforça a necessidade da interação entre as pessoas, mesmo que seja de forma online, pois os idosos sentem falta de seus hábitos cotidianos, principalmente em situações atípicas na qual estamos vivendo.

Outro relato destacou uma percepção de melhora quanto ao sentimento de solidão dos idosos nesse momento de isolamento social: (...) “diante dos obstáculos encontrados na pandemia esse curso nos ensinou como viver bem diante da situação”. Outra descrição aponta benefícios possibilitados pelo projeto: “A ultrapassar os momentos de isolamento na quarentena” (PROJETO DE EXTENSÃO UMI/UFMS/ EDITAL/ PAEXT/2020).

A pesquisa empírica possibilitou considerar a importância de atividades que incluam os idosos e tragam de volta a comunicação e interação com outras pessoas por meio de tecnologias, demonstrando ser um ponto de apoio diante do isolamento social, capaz de auxiliá-los a atravessarem a quarentena com mais autonomia e uma vida mais plena. A oportunidade de relacionar-se com grupos de pessoas similares, que compartilham de interesses parecidos, buscam aprender e serem valorizados diante da pandemia, demonstra a importância para um envelhecimento ativo e integrado a sociedade.

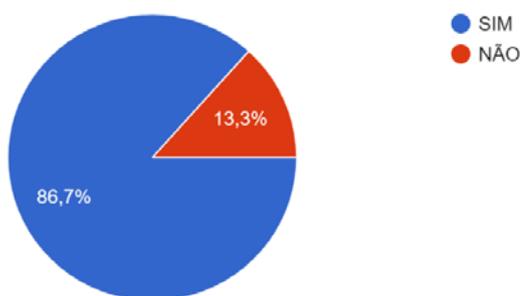
Para demonstrar o foco na área tecnológica, temos o seguinte gráfico do Curso de Informática, retirado do questionário avaliativo do projeto da UMI:

No Gráfico 1, verifica-se no item 8 que a pesquisa sobre o curso de informática retornou com impactos positivos, com 86,7% dos votantes sinalizando que o curso ajudou a enfrentar o período de distanciamento ocasionado pela pandemia (PROJETO DE EXTENSÃO UMI/UFMS/ EDITAL/ PAEXT/2020).

Dessa maneira, observa-se que o curso teve boa aprovação entre os alunos e ainda destacaram a importância de terem mais aulas de informática.

Gráfico 1 - O minicurso de Informática auxiliou ao enfrentar problemas internos desencadeados pela pandemia?

8 - O curso de Informática serviu de auxílio para você enfrentar problemas internos desencadeados pela pandemia? Se...sposta for sim, em que ele te auxiliou?
30 respostas



Fonte: (PROJETO DE EXTENSÃO UMI/UFMS/EDITAL PAEXT/2020)

Os diversos assuntos enfocados no curso de informática, destaca-se os mais comentados pelos alunos participantes do projeto: sobre uso de redes sociais, fazer buscas na internet, acessar e-mail, aprender a usar sites, entre outros. Constata-se pelos relatos os seguintes comentários: "Aprendi muito e principalmente em como abrir planilhas", bem como: "Me ajudou auxiliando para fazer pedido de compras no geral", como também: "Gostei muito, prático, objetivo e muito útil". Verificou-se também algumas sugestões sobre o curso de Informática: "Disponibilizar mais tempo para esse tema, falar mais como acessar a internet, e-mail e outros" (PROJETO DE EXTENSÃO UMI/UFMS/EDITAL PAEXT 2020).

Diante dos relatos obtidos dos alunos participantes, constata-se que o projeto colaborou com o aprendizado dos idosos sobre o uso de tecnologias. Observa-se também a sugestão pelos participantes do projeto, de que as aulas de informática deveriam aprofundar e abranger mais temas. Ressaltando a importância de ter ações educacionais integradoras que envolvam aprendizados tecnológicos.

Considerações finais

Em razão do crescimento populacional de pessoas idosas no Brasil, muitos idosos deixaram de ser uma pessoa menos ativa e passaram a ter uma postura mais autônoma e independente, que busca por seu espaço para se tornar parte dessa transformação na sociedade.

O Projeto Universidade Aberta para os idosos no campus de Três Lagoas denominado UMI abre portas para reflexão e iniciativas para atividades educacionais integradoras para a população idosa, e com isso, pode-se averiguar o real interesse dos mais velhos pelas tecnologias e aprendizados relacionados a área de informática. Infere-se que a partir dos resultados obtidos na pesquisa empírica e com base em formulário avaliativo, o projeto da UMI conseguiu atingir seus objetivos estabelecidos, uma vez que auxiliou positivamente seus alunos a percorrerem parte do período de isolamento social, através dos ensinamentos apresentados nas três frentes dos cursos. Projeto este que, futuramente, deverá ser expandido para englobar cada vez mais alunos idosos.

Observa-se que o projeto buscou a inclusão digital, para ensinar e familiarizar o idoso com algumas das ferramentas tecnológicas, buscando afastar o defasado estigma de incapacidade que rodeia os mais velhos e demonstrar que eles são e estão aptos para conhecerem o mundo digital, mas mais do que apenas se atualizarem, é permitir que eles encontrem seu espaço no meio de uma geração cada vez mais segregada.

Por fim, projeto de extensão direcionados para as pessoas idosas, vem corroborar com outras ações para que o conceito de envelhecimento deva ser mais ativo e que a aprendizagem tecnológica apresentada nessas atividades desenvolvidas pela UMI, reforcem a importância de projetos integradores na área educacional para possibilitar a inserção digital desse grupo, para que contribuam continuamente para o envelhecimento com qualidade de vida.

Referências Bibliográficas

PASQUALOTTI, Adriano. **Comunicação, tecnologia e envelhecimento: significação da interação na era da informação**. Porto Alegre, 2008. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14663/000666456.pdf?sequence>.

VIEIRA, Nathan. **A tecnologia ajuda a preservar a saúde mental dos idosos no isolamento social?** Canaltech, São Bernardo do Campo, 2020. Disponível em:

<https://canaltech.com.br/comportamento/a-tecnologia-ajuda-a-preservar-a-saude-mental-dos-idosos-no-isolamento-social-163798/>.

PALMA, Vanessa Cristina Lourenço Casotti. **Projeto de Extensão :UMI: Inclusão social, educacional e tecnológica ao idoso**. Edital UFMS.PROECE/ PAEXT/2020.

**APRENDIZAGEM ATIVA EM PERSPECTIVA CRÍTICA: PRESSUPOSTOS
TEÓRICOS E ENSINO DE HISTÓRIA**

Ítalo Nelli Borges.⁸⁰

Professor da rede privada de Educação Básica.

italo.nborges@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo propor possibilidades de atuação profissional na área docente utilizando as metodologias ativas de aprendizagem como instrumental viável para uma educação transformadora. Para tanto, é preciso que se faça uma espécie de subversão do sentido original – e superficial – desta metodologia deslocando-a dos imperativos neoliberais da educação empresarial.

Palavras-chaves; metodologias ativas, crítica, neoliberalismo, ensino de história.

ABSTRACT

This article aims to propose possibilities for professional practice in the teaching field using active learning methodologies as a viable tool for transformative education. Therefore, it is necessary to make a kind of subversion of the original - and superficial - sense of this methodology, displacing it from the neoliberal imperatives of business education.

Keywords; active methodologies, criticism, neoliberalism, history teaching.

A maioria dos docentes – independentemente do nível de ensino e área do conhecimento em que atua – é constantemente motivada a gradativamente realizar o aprimoramento de sua prática profissional. Deixar as aulas mais *saborosas*, atraentes ou agradáveis e manter o engajamento do estudante num senso coletivo de comprometimento com aprender um dado conhecimento é uma tarefa desafiadora a qualquer profissional da educação. Quase sempre pôr tudo isso em prática irá demandar mais horas do que as remuneradas, sobretudo no início do trabalho. Todavia, há um horizonte que sempre move

⁸⁰ Doutorando em História Social pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia. (PPGHI-UFU).

mentes e corações de professoras e professores; a transformação (para melhor) do cotidiano escolar.

Não se trata de romantizar o trabalho ou alçar a figura do docente com demasiado altruísmo no sentido do professor que possui uma missão vocacional de educar, mas sim simplesmente da realização de um trabalho prazeroso e satisfatório para todos os envolvidos no processo e a partir disso buscar o maior objetivo da educação; o melhoramento pessoal dos que estão inseridos em algum ambiente profissional e suas consequências positivas na comunidade.

As metodologias ativas de aprendizagem⁸¹ ou formas de atuação que proporcionam uma aprendizagem ativa apresentam certamente caminhos e possibilidades de alcance do que chamei de maior objetivo da educação acima. Neste sentido, este artigo pretende a realização de uma abordagem teórica analisando algumas nuances desse tipo de metodologia de ensino e posteriormente o estabelecimento de algumas noções teóricas importantes no ensino de História que podem contribuir para um melhor fluxo do processo ensino-aprendizagem.

Subverter a lógica da escola-empresa neoliberal

De antemão, aviso ao leitor que minha perspectiva está pautada numa certa *subversão* do que se poderia entender como metodologias ativas. Muitos autores, não sem razão, atribuem as práticas de propor aprendizagens ativas como dispositivos pedagógicos alinhados ao sistema econômico capitalista, notadamente em sua constituição neoliberal.⁸² Não é por acaso que, quando se trata de falar sobre esse tipo de metodologia, são sempre lembradas escolas norte americanas *high techs* que trabalham de forma descentralizadas em que os estudantes estão sempre em busca de *soluções* para resolver problemas concretos

⁸¹ São metodologias de ensino que priorizam a participação do estudante no processo de aprendizagem o transformando como principal ator no processo ensino-aprendizagem. Sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas e aprendizagem cooperativa por projetos integradores de áreas são alguns exemplos.

⁸² O neoliberalismo trata-se de uma forma de atuação do capitalismo em que o Estado possui participação mínima na economia. A estratégia econômica neoliberal vem sendo implementada desde meados dos anos 1970 e 1980 destacando-se as políticas de Margaret Thatcher no Reino Unido e Ronald Reagan nos Estados Unidos.

do mundo corporativo. Não é aleatório também que o léxico é o mesmo de uma empresa; inovação, solução, empreendedorismo, metas, desenvolvimento pessoal etc.

De qual maneira, então, é possível construir uma prática em que as vantagens das metodologias ativas sejam acopladas ao ensino ao mesmo tempo que se estabelece uma crítica ao próprio sistema que a concebe? Aliás, é possível realizar tal ação e superar o que Gaudêncio Frigotto (2018) compreende como a imposição de sistema econômico em instituições de ensino criando imperativos do capital como inerentes e naturais ao processo educativo? Tais perguntas não trazem respostas simples e diretas, pelo contrário, demandam uma constante reflexão do educador. Acreditamos que é possível realizar tal tarefa, todavia, não de maneira plena a superar os imperativos do capitalismo. Resta, novamente, *subverter* o sentido ideológico neoliberal da metodologia produzindo reflexões crítica acerca dela, mas sem deixar de usá-la em prol dos objetivos educacionais. Esta abordagem, inclusive, desenvolve o pensamento crítico no estudante alvo de todas essas mediações.

É possível perceber algumas direções para atingir o patamar definido acima a partir de algumas reflexões levantadas por Bell Hooks (2013). A autora fala aspectos de sua trajetória enquanto estudante e professora que podem nos servir como um parâmetro de nossa própria atuação, basicamente dois; um ambiente educacional que dialogue fortemente com a realidade, visão de mundo e demandas do educando e a geração de entusiasmo no momento de ensino e aprendizagem. Para isso, ela precisou entender o seu lugar na educação e, enquanto mulher negra, uma educação antirracista era o principal combustível de sua identificação com a escola em que professores negros buscavam ao máximo um mergulho na realidade de seu público (HOOKS; 2018; 11). As marcas positivas dessa experiência vivida por Hooks é tamanha que ela admite a perda do interesse pela escola quando muda para o *High School* (algo como o Ensino Médio no sistema brasileiro) e encontra-se numa instituição em que a pedagogia antirracista não se fazia presente, um local no qual a pedagogia libertadora se perde e a tônica passa a ser aprender a obedecer. (HOOKS; 2013; 12).

Percebe-se, desse modo, a influência de Paulo Freire sobre autora principalmente quando se compreende de maneira qualificada a realidade do educando na construção e

prática de uma pedagogia libertadora. Estes são pressupostos imprescindíveis para concepção e aplicação do que Hooks chama de entusiasmo na educação. Assim,

O primeiro paradigma que moldou minha pedagogia foi a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio. E, caso o tédio prevalecesse, seriam necessárias estratégias pedagógicas que intervissem e alterassem a atmosfera, até mesmo a perturbassem. (HOOKS; 2013; 16)

Por outro lado, há também o alerta de que o entusiasmo pelas ideias não é suficiente para um aprendizado empolgante, é preciso haver um interesse pelo outro, por ouvir a voz e reconhecer a realidade desse outro, que são os estudantes, é preciso “reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula” (HOOKS; 2013; 18).

Em síntese, todo esse processo umbilical de identificação do docente com o processo educacional leva em consideração, para que se alcance o aprendizado entusiasmante, dois aspectos; que o docente conheça a si próprio e que, posteriormente, conheça seu público. Como vimos, as questões raciais foram candentes para a Hooks estudante e são fundamentais para a Hooks professora. Diante disto, façamos um rápido exame; nós brasileiros podemos fazer uma análise sobre nossa própria realidade e o nosso denominador comum mais abrangente situa-se em sermos latino-americanos e estarmos posicionados na periferia do sistema capitalista. Dito de outra forma; sofreremos – de maneira desigual considerando a dinâmica da sociedade de classes – as consequências do neoliberalismo todos os dias e, por este ser mais uma forma social do que simplesmente um modelo de atuação do capitalismo, poderá ser o impulso que movimenta práticas de ensino realmente inovadoras, inclusive utilizando as metodologias ativas, mas agora a subvertendo de seu pacote ideológico original. Ou seja, um trabalho de apropriação.

Dessa forma, marcadores podem incrementar o processo de ensino e aprendizagem e serem inseridos considerando a diversidade da sociedade brasileira; questões raciais, de gênero e sexualidade, geográficas e geopolíticas ou mesmo artísticas. Não se trata de uma primazia do neoliberalismo da periferia do capitalismo sobre outras questões, mas sim a compreensão de uma dialética em que todos esses aspectos produzem, pelo menos, uma consciência crítica no estudante. Uma vez que todos estamos inseridos num certo sistema, é

preciso apreender suas formas de atuação de modo a, no mínimo, não sucumbir a certos imperativos que naturalizam a exploração.

Considero que todo esse arcabouço seja condição indispensável para uma educação realmente transformadora, sobretudo quando se tem as metodologias ativas de aprendizagem no horizonte prático. Dessa forma é possível utilizar tal metodologia como um instrumental poderoso para o êxito educacional. Assim, é viável, focar numa aprendizagem ativa e personalizada, que considere planos abertos ao que se refere a projetos de vida. (MORAN; 2018; 07). No limite, se o que se faz é um processo educacional que reproduza os ditames do sistema, as metodologias ativas tornarão tudo mais palatável, no entanto, se a perspectiva é transformação antes da *inovação*, tais metodologias poderão contribuir para que a primeira aconteça.

O ensino de História e algumas noções teóricas importantes.

Cada área do conhecimento possui suas peculiaridades na atuação profissional específica que foi defendida na seção anterior e isto é evidência de que os planejamentos de cursos, bem como o currículo, precisam estar cada vez mais integrados. Neste sentido, uma estrutura em que cada docente fica responsável apenas pelo seu próprio planejamento quase ou muitas vezes sem diálogos com seus pares certamente é contraproducente para uma educação crítica, transformadora e que utilize a aprendizagem ativa como escopo ferramental. Notadamente que as questões do planejamento coletivo não dependem simplesmente da vontade docente, mas precisam encontrar amparo institucional para ocorrerem. Apenas assim é possível encontrar a tão bem quista interdisciplinaridade, todavia por um caminho não trivial em que não se chame de interdisciplinar apenas as interações dos componentes da mesma área de conhecimento.

Aqui, considerando que as áreas não são estanques, porém possuem peculiaridades próprias, falaremos brevemente sobre as possibilidades das metodologias ativas no ensino de História. Desse modo, é preciso encarar a História para além de uma formação escolar na medida que o saber histórico está sempre numa explícita interação com o presente, o que não quer dizer anacronismo, mas sim relações uma vez que, se partimos sempre da questão que se faz ao passado, tal questão é feita no presente levando em consideração sua própria

historicidade. Assim, o saber histórico não é estático, mas está em constante interpretação, portanto, ultrapassa os limites da educação formal.

Operacionalizar todos esses aspectos na prática educacional não é algo necessariamente simples em se tratando do saber histórico no espaço escolar. Para tanto, Jörn Rüsen (2007; 110) nos fornece três elementos que ajudam numa compreensão essencial da História e o ensino. O primeiro deles é a *experiência* que permite o entendimento inerente entre presente e passado na assimilação histórica no sentido que o passado histórico carrega em si, quando posto em perspectiva da reflexão no presente, relações de alteridade e identidade. Em seguida, a *interpretação* quando nos fazemos a pergunta; por que pensamos a História da forma que pensamos? Ou seja, o próprio saber histórico é submetido à análise e permite que um certo dogmatismo do professor-autoridade perca qualquer potência diante da competência do interpretar a História de maneira satisfatória. Por fim, a *orientação* é verdadeiramente um componente transformador no que o autor chama de formação histórica na medida que dessa forma se compreende melhor o mundo, torna-se sujeito de sua própria historicidade.

Entendemos que a união de todos esses pressupostos teóricos que também podem ser entendidos como éticos, é possível estabelecer metodologicamente uma aprendizagem ativa crítica e transformadora. O modo de fazer é variado e está a critério do docente para ser utilizado; seja com inversão de sala de aula, perspectivas de ensino híbrido, aprendizagem baseada em problemas, gamificação etc. No limite, não se trata simplesmente de *como* lecionar, mas sim o *porquê* de lecionar.

Considerações Finais

Este breve texto não tem como intenção unir dois polos que originalmente são opostos, mas sim propor caminhos possíveis de práticas de ensino para além de rotulações com a plena certeza de que nem a escola e nem o sistema educacional devem servir ou estarem submetidos à uma lógica empresarial. Pensar criticamente não significa o mero descarte de algo que aparentemente, ou numa visão superficial, não se encaixe em nossa

perspectiva de mundo, mas sim o exercício cognitivo de, além da própria crítica, buscar modos de apropriação em favor de determinado objetivo.

Referências Bibliográficas

BACICH, Lilian, MORAN, Jose. (orgs.) **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre. Penso. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva.** São Paulo. Cortêz (9ª Edição). 2018.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade.** São Paulo. Martins Fontes. 2013.

RÜSEN, JÖRN. **História Viva: Teoria da História: formas e funções do conhecimento histórico.** Vol. 3. Brasília. Editora Universidade de Brasília. 2007.

ENTREVISTA

“Quero ver a Hominum sendo usada como referência na formação de professores”: A Revista Hominum entre o passado, o presente e o futuro, entrevista com os idealizadores Cintia Rufino e Daniel Gomes

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior⁸³

RESUMO

A presente entrevista busca apresentar as ideias norteadoras da proposta da Revista Hominum a partir de seus idealizadores. Agradeço a Cintia Rufino e Daniel Miranda por ceder gentilmente essa entrevista, os quais analisam as diferentes fases e projeções da revista.

Palavras-chave: Revista. Hominum. Idealizadores.

ABSTRACT

This interview seeks to present the guiding ideas of the proposal of Revista Hominum from its creators. I thank Cintia Rufino and Daniel Miranda for kindly giving this interview, which analyze the different phases and projections of the magazine.

Keywords: Magazine. Hominum. Idealizers.

Ary Albuquerque: *No ano de 2020 a Revista Hominum voltou a lançar um novo número e com ele, como destacam na apresentação, a retomada da proposta inicial de vocês: Fornecer um material de excelência com linguagem acessível. Dentro dessa perspectiva, como surgiu a ideia da Revista e em que ano?*

Cintia Rufino: A Revista Hominum surgiu em 2012, no interior de inúmeras conversas entre mim e o Daniel, questionando o porquê de as pesquisas acadêmicas não chegarem no grande público. Resolvemos então fundar nossa revista com o objetivo de fazer essa ponte entre a academia e os não acadêmicos.

83 Doutor em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Docente do curso de História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPCX); Membro do Laboratório de Estudos de gênero, história e interculturalidade (LEGHI/UFGD/UNESCO); Membro do Laboratório de ensino de História e Letras (UFMS/CPCX); membro do grupo de estudos e pesquisa em História e Memória Geracional e Trajetórias Sociogeracionais (GHEMPE), sediado no Museu Pedagógico da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e no Programa em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS/ UESB) e membro do grupo de pesquisa Interpretação do Tempo: ensino, memória, narrativa e política (iTempo), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. ORCID: 0000-0001-7918-1892. E-mail: academicuary@gmail.com

Daniel Gomes: E uma das maneiras de fazer algo diferente foi que a revista, por si só, não era composta tão somente de artigos científicos. Tinha, em suas primeiras edições, artigos de opinião, crítica de filmes e outras coisas que davam aquele diferencial que pensávamos ser interessante.

Ary Albuquerque: *A frente de uma revista com tamanha inovação seja no campo metodológico, bem como da própria proposta, qual é o maior desafio enfrentado por vocês?*

Cintia Rufino: Acredito que seja fazer com que os autores escrevam didaticamente. Entendo que a academia exige uma polidez no texto, mas é justamente essa característica que afasta a maioria da população dos resultados de pesquisa acadêmicos. Ora, se o objetivo de publicar é justamente a de divulgar as pesquisas, por que não fazer isso em linguagem acessível? Daí a questão que coloco é: Para quem os acadêmicos publicam? Para seus pares? Que tipo de divulgação é essa que privilegia uma parcela da população? Não sou contra a academia e seus textos rebuscados, eles são necessários porque fazem parte de um sistema que exige isto, mas acredito que a proposta da Hominum vem para dizer que é preciso pensarmos em outros meios para fazer chegar à sociedade os resultados de inúmeras pesquisas que ocorrem nas universidades. Escrever para os pares, depois de algum tempo se torna fácil, pois é corriqueiro. O grande desafio é traduzir isso para o grande público, com qualidade, sem infantilizar a linguagem nem “descer o nível” como já ouvi por aí.

Daniel Gomes: Como alguém fora da academia, fazendo parte tão somente para ter um diploma de curso superior, ver e ler textos científicos que abordam os mais diversos assuntos e das mais diversas formas é algo interessante, mas quando o conteúdo tem um linguajar que, literalmente expulsa aqueles que não são versados na área, é que me fez pensar desta forma: “Por que estão fazendo textos que, literalmente, meia dúzia de pessoas vão ler?” É tal qual, por exemplo, o fim de um julgamento escrito por um juiz, é tanto “juridiquês” que chega a ser agonizante, sem contar a forma extremamente extensa e ululante que muitos dos textos apresentam. Daí o que isto pode impactar na sociedade? Como alguém que é estudante do ensino médio ou até do ensino superior poderia usar estes artigos para si nalgum trabalho que estivesse fazendo? Como o João poderia ter acesso ao conhecimento de algo completamente inacessível? Este foi o desafio que tivemos e que, por muito tempo, chegamos num ponto que ficamos o mais do mesmo e, por agora, não mais seremos.

Ary Albuquerque: *Mediante ao cenário pandêmico e ao mesmo tempo de impactos diretos na educação. Como acreditam que a Revista Hominum pode agregar no âmbito do conhecimento?*

Cintia Rufino: A Hominum proporciona a divulgação das incríveis pesquisas que ocorrem dentro das universidades, buscando sempre privilegiar a qualidade e textos acessíveis que podem ser usados tanto na sala de aula (da graduação ou da educação básica) quanto em uma formação de professores, pois temos espaço para relatos de experiências docentes, por exemplo.

Daniel Gomes: A pandemia AFETOU a todos, de uma forma ou de outra. Acredito que a Revista Hominum deu um passo além, colocando textos mais enxutos para o grande público e que, desta forma, ao invés do pesquisador, dos professores e, até mesmo, alunos que queiram entender uma seara do conhecimento não precisam passar horas e horas e horas lendo um texto. Com a forma acessível da Hominum, a primeira leitura do texto proporciona ao pesquisador ir atrás do autor, dos seus trabalhos e se aprofundar na pesquisa que está querendo. Desta forma, agilizando o processo de aprendizagem, tão importante nos tempos incertos do mundo neste novo normal.

Ary Albuquerque: *Ao longo desses anos de Revista, vocês precisaram se adaptar aos diferentes formatos de revistas acadêmicas e toda as reflexões em torno de qualis etc. Como veem essa questão?*

Cintia Rufino: A qualis qualifica produções acadêmicas de revistas que estão vinculadas às universidades. Neste sentido, compreendo a ânsia dos autores em saber qual é o qualis da Hominum, mas não considero uma prioridade, pois precisaria me render a este sistema para angariar uma nota melhor. Não sou contra a existência de um sistema de avaliação das revistas acadêmicas, mas saliento que considero brutal esse sistema que, na minha visão, privilegia publicações de doutores em detrimento de mestres, especialistas e graduados.

Daniel Gomes: O qualis tem o seu lado positivo e negativo. De um lado dá uma maior visibilidade a uma revista e traz nomes consagrados para escreverem para a publicação, dum outro temos meio que uma “censura” para com aqueles que são graduandos, graduados, especialistas, que por não terem uma melhor titulação, são impedidos de publicar ou o fazem em revistas menos visíveis. Esta caracterização do qualis precisa mudar e rápido, claro que não é aceitar qualquer texto, ainda é preciso uma análise acurada com revisão e tudo o mais,

mas é preciso dar chance a todos que estão na Academia e tem vontade de publicar aquilo que está pesquisando de uma forma democrática, isto é, para todos.

Ary Albuquerque: *Atualmente qual o maior desafio que encontram quanto a Revista?*

Cintia Rufino: Fazer com que alguns acadêmicos não torçam o nariz para nossa revista (Risos). Não viemos para brincar. Fazemos um trabalho sério, com rigor científico e acreditamos muito no nosso escopo. Não poderia ser diferente, senão nem estaríamos aqui nos dedicando a cada dia, sem financiamento algum. Aproveito para agradecer cada integrante da equipe Hominum, incluindo nossos pareceristas, que abraçaram nossa causa e estão conosco nesta jornada.

Daniel Gomes: Concordo com a Cíntia neste quesito. Muitos devem olhar para a revista que tem até Qualis e um passado produtivo e devem pensar: “Como assim só cinco páginas? Quem eles pensam que são para ditar a forma de como a minha pesquisa tem de ser publicada?” A qualquer acadêmico este é o grande desafio, ser didático sem sair do foco, mas muitos destes não querem ser didáticos e dar um não para alguém com o título de doutor ou mestre é desafiador, porque lidamos com egos. Mas vivemos num momento de transformação e não são títulos ou dezenas de pesquisas que nos farão mudar – já o fizeram antes e a revista perdeu sua alma – a nossa forma de aceitar textos. E os nossos pareceristas fazem um trabalho essencial nesta seara.

Ary Albuquerque: *Podemos esperar novidades para esse ano e quais seriam?*

Cintia Rufino: Pretendemos lançar algumas edições especiais, além disso, nosso edital para dossiês de 2021 está desafiador.

Daniel Gomes: Lives no YouTube. Queremos ser transmídia, isto é, trazer articulistas que estão presentes nas edições e fazer um trabalho consonante aos deles em lives no YouTube. Além de compilarmos, num dado momento, as edições anteriores para deixá-los com fácil acesso como ebooks.

Ary Albuquerque: *Como projetam a Revista Hominum daqui a alguns anos?*

Cintia Rufino: Quero ver a Hominum sendo usada como referência na formação de professores e por estes em sala de aula. Assim cumprimos nosso objetivo.

Daniel Gomes: Uma revista que seja o que a Cíntia falou e que, mais do que isso, possa ajudar a criar uma linha editorial nova na academia brasileira.