



Ciências Humanas e Sociedade:

estudos interdisciplinares - Vol. 5

Ednan Galvão Santos
Karine Chaves Pereira Galvão
(Organizadores)



AYA EDITORA
2025

Ciências Humanas e Sociedade:

estudos interdisciplinares - Vol. 5

Ciências Humanas e Sociedade:

estudos interdisciplinares - Vol. 5

Ednan Galvão Santos
Karine Chaves Pereira Galvão
(Organizadores)



Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadores

Prof.º Me. Ednan Galvão Santos

Prof.ª Ma. Karine Chaves Pereira Galvão

Capa

AYA Editora©

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora©

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva (UNIDAVI)

Prof.ª Dr.ª Adriana Almeida Lima (UEA)

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza (UCPEL)

Prof.º Dr. Alaerte Antonio Martelli Contini (UFGD)

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos (IFAP)

Prof.º Dr. Carlos Eduardo Ferreira Costa (UNITINS)

Prof.º Dr. Carlos López Noriega (USP)

Prof.ª Dr.ª Claudia Flores Rodrigues (PUCRS)

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro Chirolí (UTFPR)

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota (IFPI)

Prof.ª Dr.ª Déa Nunes Fernandes (IFMA)

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis (UEMG)

Prof.º Dr. Denison Melo de Aguiar (UEA)

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos (UNIFAP)

Prof.º Dr. Gilberto Zammar (UTFPR)

Prof.º Dr. Gustavo de Souza Preussler (UFGD)

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota (IF Baiano)

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza (UFS)

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso (UNISC)

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão (UFPE)

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski (UTFPR)

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior (UFRR)

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra (IFCE)

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho (UFRPE)

Prof.ª Dr.ª Marcia Cristina Nery da Fonseca Rocha Medina (UEA)

Prof.ª Dr.ª Maria Gardênia Sousa Batista (UESPI)

Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes (UTFPR)
Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda (UEPG)
Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes (UFRA)
Prof.º Dr. Raimundo Santos de Castro (IFMA)
Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani (UTFPR)
Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira (IFAC)
Prof.º Dr. Rômulo Damasclín Chaves dos Santos (ITA)
Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Tânia do Carmo (UFPR)
Prof.º Dr. Ygor Felipe Távora da Silva (UEA)

Conselho Científico

Prof.º Me. Abraão Lucas Ferreira Guimarães (CIESA)
Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz (UniCesumar)
Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva (UFRGS)
Prof.ª Ma. Denise Pereira (FASU)
Prof.º Dr. Diogo Luiz Cordeiro Rodrigues (UFPR)
Prof.º Me. Ednan Galvão Santos (IF Baiano)
Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig (UFPR)
Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva (HONPAR)
Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues (FASF)
Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti (UFPR)
Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim (FASF)
Prof.ª Dr.ª Lucimara Glap (FCSA)
Prof.ª Dr.ª Maria Auxiliadora de Souza Ruiz (UNIDA)
Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa (UniOPET)
Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch (FASF)
Prof.ª Dr.ª Rosângela de França Bail (CESCAGE)
Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens (FASF)
Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares (UFPI)
Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues (FASF)
Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda Santos (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Tássia Patricia Silva do Nascimento (UEA)
Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues (IFSC)

© 2025 - AYA Editora

O conteúdo deste livro foi enviado pelos autores para publicação em acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição Creative Commons 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). Este livro, incluindo todas as ilustrações, informações e opiniões nele contidas, é resultado da criação intelectual exclusiva dos autores. Estes detêm total responsabilidade pelo conteúdo apresentado, que reflete única e inteiramente sua perspectiva e interpretação pessoal.

É importante salientar que o conteúdo deste livro não representa, necessariamente, a visão ou opinião da editora. A função da editora foi estritamente técnica, limitando-se aos serviços de diagramação e registro da obra, sem qualquer influência sobre o conteúdo apresentado ou as opiniões expressas. Portanto, quaisquer questionamentos, interpretações ou inferências decorrentes do conteúdo deste livro devem ser direcionados exclusivamente aos autores.

C5741 Ciências humanas e sociedade: estudos interdisciplinares [recurso eletrônico]. / Ednan Galvão Santos, Karine Chaves Pereira Galvão (organizadores) -- Ponta Grossa: Aya, 2025. 311 p.

v.5

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-779-6

DOI: 10.47573/aya.5379.2.452

1. Candomblé- História. 2. Merleau-Ponty, Maurice, 1908-1961. 3. Percepção (Filosofia). 4. Mulheres divorciadas – Psicologia. 5. Separação (Psicologia). 6. Sociologia do trabalho . 7. Trabalhadores Exploração. 8. Jogos eletrônicos. 9. Vídeogames - Aspectos sociais. I. Santos, Ednan Galvão. II. Galvão, Karine Chaves Pereira. III. Título.

CDD: 300

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação.....XIV

01

Power Dump: Transe e Subjetividade no Candomblé.1

Caio Lemos de Carvalho

Marta Carvalho Silva

Rander Soares de Almeida

DOI: 10.47573/aya.5379.2.452.1

02

A Trama do Ser em Merleau-Ponty7

Geversson Ampolini

Arlene Renk

DOI: 10.47573/aya.5379.2.452.2

03

“Ele me Tratava Como uma Rainha... Até eu querer a Liberdade”: Análise Narrativa e Reflexões sobre o Caso Elize Matsunaga na Netflix26

Lucas Matheus Araujo Bicalho

Stefany Reis Marquioli

Luís Fernando de Souza Alves

Guilherme Carvalho Vieira

Ioli Ferreira Santiago
Mariana Ruas Fernandes
Derliane de Oliveira Medeiros
Alana Laviola Dias
Amanda Castro de Souza
Eder Junior Carlos de Carvalho
DOI: 10.47573/aya.5379.2.452.3

04

Desafios e Estigmas: O Preconceito Vivido pela Mulher Divorciada.....38

Aline de Oliveira Santos
Karollayne Maria Ferreira da Silva
Sofia dos Santos Pereira
DOI: 10.47573/aya.5379.2.452.4

05

Construção Cenográfica e Mobilização Etótica em um Manual de Orientação do Comportamento para Pessoas Ansiosas.....46

Fábio Luiz Nunes
DOI: 10.47573/aya.5379.2.452.5

06

A Representação do Corpo Feminino em Jogos Digitais: Uma Análise da Personagem Kitana em Mortal Kombat nas Versões X e 1163

Cauã Picetti
Suzana Schuquel de Moura
Tainara Schuquel de Moura
Regina Heidrich
Rosemari Lorenz Martins

DOI: 10.47573/aya.5379.2.452.6

07

Pensando o Brasil: Entre Narrativas e Representações.
.....72

Geverson Ampolini

DOI: 10.47573/aya.5379.2.452.7

08

**A Representatividade Social Negra a Partir da Obra
“Amoras” do Autor Emicida: Relatos de Vivência91**

Edilene Reis Pereira
Dayana Costa Penha
Josenilda Mendonça Mendes
Laura Mendes Trinta
Lygia Caroline Diniz Sarges
Márcia Eduarda Cruz Leite
Taynara Campos Ribeiro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.452.8

09

**Uso de Plantas Medicinais na Comunidade
Quilombola de Quartel do Indaiá: Aspectos Históricos
e Culturais104**

Victoria Brant Araújo Nascimento
Diogo Neves Pereira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.452.9

10

Colonização de Ideias e seu Impacto na Educação Brasileira 122

Luana Tomazi Alves
Maria Júlia Lucas da Cruz
Helen Denise Daneres Lemos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.452.10

11

A Interdisciplinaridade na Educação Básica: Princípios e Desafios 132

Jonatan dos Santos Donato Alves

DOI: 10.47573/aya.5379.2.452.11

12

Adaptação e Acolhimento das Crianças na Educação Infantil 147

Loreni Beatriz Arnold
Débora Francieli Vercelino da Trindade
Glaci Ester Neuhaus Moraes
Lisiane Ferrazza Ecke
Stefani Gabriele Arnold de Camargo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.452.12

13

Jogo Heurístico com Frutas como Instrumento de Aprendizagem.....163

Loreni Beatriz Arnold

Leila Magali Schweig Pascoal

DOI: 10.47573/aya.5379.2.452.13

14

Os Fatores Econômicos que Influenciam na Participação da Família no Processo de Ensino-Aprendizagem com os Alunos dos 9º Anos do Ensino Fundamental II.....182

Claudia Ruiz Campos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.452.14

15

Vamos ao trabalho? Repensando a Empregabilidade e o Uso Estratégico de Tecnologias Georreferenciadas no Outplacement Urbano199

Emiliano Valente Reyes

Daniel Moraes Pinheiro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.452.15

16

Tecnologias, Elites e Resistências: Reconfigurações do Trabalho na Era Digital.....213

Cristiana Silva Cerqueira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.452.16

17

A Capacidade da Arte Produzir Efeitos na Mente Humana.....223

Antonio Roberto Pereira da Silva Júnior

Guilherme Stellet Guarino

DOI: 10.47573/aya.5379.2.452.17

18

A Busca pelo Super-Homem de Friedrich Nietzsche Atualmente240

Fábio Rodrigo Paludo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.452.18

19

Dificuldades e Desafios no Ensino da Língua Inglesa no Ensino Médio: Um Estudo de Caso na Escola Estadual Desembargador André Vidal de Araújo ...249

Rosângela dos Santos Lopes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.452.19

20

Trabalho Análogo à Escravidão no Brasil: Políticas Públicas de Enfrentamento e a Efetivação da Cidadania261

João Pedro Vieira Farah

DOI: 10.47573/aya.5379.2.452.20

21

Repertório Musical em Bandas Militares: Práticas Pedagógicas e Dimensões Culturais281

Leonardo Pereira de Almeida Lima

Matheus Silva Araújo

Lucas de Jesus Silva Rodrigues

Tiago Flausino de Oliveira

Jônatas Machado de Sousa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.452.21

Organizadores288

Índice Remissivo289

APRESENTAÇÃO

A presente coletânea propõe um diálogo interdisciplinar que perpassa o campo das Ciências Humanas, revelando a complexidade das interações entre sujeitos, culturas e saberes. Por meio de abordagens teóricas e empíricas, os capítulos articulam temas como subjetividade, identidade, corporeidade e tecnologias, promovendo uma leitura que transcende dicotomias tradicionais e valoriza o entendimento integrado do humano e da sociedade contemporânea.

Ao contemplar o Candomblé como espaço de construção coletiva, o volume destaca o papel central da subjetividade comunitária e da preservação da memória ancestral na conformação de identidades e práticas sociais. Essa perspectiva conecta-se com reflexões sobre percepção e corporeidade inspiradas pela filosofia fenomenológica, que enfatizam a interdependência entre o visível e o invisível, a experiência e o conhecimento.

As interseções entre gênero, raça, tecnologia e pedagogia compõem um panorama que atravessa experiências cotidianas e suas representações sociais, evidenciadas em estudos sobre estigmas, práticas educativas e discursos midiáticos. A análise das dinâmicas culturais e tecnológicas, associadas às formas de resistência e transformação social, amplia a compreensão sobre a complexidade das interações entre indivíduos e sociedade.

Os capítulos sobre práticas educativas, tanto em espaços escolares quanto comunitários, reafirmam a relevância do acolhimento, da ludicidade e da interdisciplinaridade na construção do saber e na formação cidadã. Ao articular esses elementos, a obra oferece contribuições relevantes para o debate contemporâneo sobre o papel da educação na promoção de sociedades mais inclusivas e participativas.

Assim, esta coletânea convida o leitor a percorrer reflexões que conectam tradição e contemporaneidade, corporeidade e tecnologia, subjetividade e cultura. Com isso, propõe-se um olhar atento às múltiplas camadas que configuram a experiência humana, incentivando novas perspectivas de pesquisa e práticas no campo das Ciências Humanas e suas interfaces com a sociedade.

Boa leitura!



Power Dump: Transe e Subjetividade no Candomblé

Power Dump: Trance and Subjectivity in Candomblé

Caio Lemos de Carvalho

Marta Carvalho Silva

Rander Soares de Almeida

Resumo: O estudo explora o conceito de *Power Dump* no contexto das práticas comunitárias de candomblé, apresentando como uma espécie de tentativa de embranquecimento que desafia a dinâmica humana “sujeito-sujeito”, característica dos terreiros. Com base em uma abordagem teórica e qualitativa, o texto examina como a subjetividade coletiva e as práticas culturais, como o transe e o Orô, desempenham papéis fundamentais na preservação da memória ancestral e na cura dos adeptos. A partir de referências à psicanálise, especialmente Freud, e teorias contemporâneas, destaca-se a complexidade do diálogo entre tradições culturais e práticas ocidentais, ressaltando a necessidade de maior valorização das tecnologias sociais e espirituais dos terreiros como formas de medicina alternativa e cuidado integral.

Palavras-chave: candomblé; cultura; transe; Orô.

Abstract: This study explores the concept of Power Dump within the context of Candomblé's communal practices, presenting it as a form of whitening attempt that challenges the human “subject-subject” dynamic characteristic of the terreiros. Drawing on a theoretical and qualitative approach, the text examines how collective subjectivity and cultural practices—such as trance and Orô—play fundamental roles in preserving ancestral memory and promoting healing among practitioners. Referencing psychoanalysis, particularly Freud, and contemporary theories, the study highlights the complexity of the dialogue between cultural traditions and Western practices. It underscores the need for greater recognition of the social and spiritual technologies of the terreiros as forms of alternative medicine and holistic care.

Keywords: candomblé; culture; trance; Orô.

INTRODUÇÃO

O Candomblé é uma religião brasileira de matriz africana, cuja estruturação depende das práticas comunitárias. Ele surge antes da chegada dos “escravos” ao Brasil, a partir do momento em que os povos africanos foram forçados a abandonar suas famílias e cultos para viabilizar uma estrutura arcaica e escravagista. Apesar disso, os povos africanos resistiram e mantiveram o culto às suas divindades, criando nos terreiros uma tecnologia de subjetivação afrocentrada que permitiu a preservação de suas identidades e saberes ancestrais (Ramos, 2021).

O que é subjetivo em uma casa de candomblé, é exatamente a falta de lógica entre relações dinâmicas, essas relações vão além do indivíduo. O convívio é o que mantém viva a existência desses povos, os povos de terreiro são os espaços práticos de culto, onde são feitas comidas, cantigas, expressões, palavras, vida e outras relações dinâmicas. Esse espaço é fundamental e reflete perfeitamente o

emocional da comunidade, funcionando como um ponto de concentração do axé e preservação da memória ancestral, que 'mantém vivos e transmite costumes, tradições, valores, mitos, línguas, ritmos, cantigas e formas de vida de matriz africana' (Calvo, 2019, p. 254).

Power Dump é uma tentativa de embranquecimento, onde o subjetivo deixa de ser subjetivo, quando deixamos de ter uma relação sujeito e sujeito e passamos a ter uma relação entre sujeito e sujeito. *Power Dump*, é como assistir um filme em inglês sem entender absolutamente nada do idioma. É uma prática cultural e vivenciada diariamente no terreiro. Não é possível desenvolver práticas comunitárias sem *Power Dump*. Traduzindo para o português, *Power Dump* significa Poder jogado fora. Para o Yorubá, *Power Dump* poderia ser entonado como Agbara Tí a Fowó Silê.

Segundo Freud (1926), a interação entre o consciente e inconsciente ocorrem de maneira dinâmica por meio da transferência, permitindo que haja uma comunicação entre analista e subconsciente do paciente. No contexto do candomblé, quem faz a análise é o próprio orixá, não necessariamente em transe. Ou seja, a manifestação é de dentro para fora. O que mantém sujeito e sujeito se comunicando é exatamente a capacidade de produção, a partir dessa ideia, é exatamente assim que o *Power Dump* não prevalece.

Existe uma necessidade em abordar práticas que permitam melhor destrinchamento do conceito de *Power Dump*, o potencial experimental das práticas de terreiro é extremamente benéfico para o ser humano, possuem a capacidade de curar e podem ser consideradas novas práticas de medicina alternativa.

De acordo com a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS/OMS):

As MTCI (Medicina Tradicional, Complementar e Integrativa) constituem importante modelo de cuidado à saúde ao considerar o indivíduo em sua integralidade, singularidade e complexidade, levando em conta sua inserção sociocultural com ênfase na relação profissional/usuário, o que contribui para a humanização da atenção.

OBJETIVOS

Descrever a teoria *Power Dump* a partir das interações de uma comunidade de candomblé.

Objetivos Específicos

Investigar o impacto das vivências em terreiro na construção da subjetividade dos adeptos, destacando a importância do transe e das práticas rituais para o bem-estar emocional e psicológico.

Explorar a relação entre o inconsciente coletivo e as dinâmicas sociais do Candomblé, analisando como as interações dentro do terreiro influenciam a organização psíquica dos praticantes.

Discutir o potencial terapêutico das práticas afro-brasileiras no contexto da medicina alternativa, observando de que maneira o terreiro pode contribuir para a remissão de sintomas e a promoção da saúde mental.

Refletir sobre a aplicabilidade da teoria psicanalítica no estudo das práticas religiosas afro centradas, considerando os desafios e as lacunas teóricas existentes nessa abordagem.

Sugerir caminhos para futuras pesquisas interdisciplinares, incentivando estudos que aprofundem a relação entre espiritualidade, comportamento e processos terapêuticos no Candomblé.

MÉTODOS

Metodologia

Este estudo possui natureza qualitativa e teórica, configurando-se como uma revisão bibliográfica comparativa entre o sistema teórico da psicanálise e as práticas vivenciadas em um terreiro de Candomblé. A pesquisa busca compreender e decodificar uma nova linguagem simbólica dentro de uma tradição milenar, o que pode levar ao surgimento de lacunas teóricas à medida que os estudos avançam. Essas possíveis incongruências resultam da complexidade inerente às relações dinâmicas e interdinâmicas que estruturam a vivência no terreiro e sua relação com os conceitos psicanalíticos.

No contexto do Candomblé, onde essa linguagem foi inicialmente observada, o objetivo da análise é identificar padrões repetitivos de comportamento e suas consequências para os adeptos. A abordagem adotada estabelece, em primeiro lugar, uma relação entre o sujeito e os efeitos das práticas rituais em sua subjetividade e bem-estar. Esse processo de observação e interpretação possibilita uma aproximação entre a psicanálise e as práticas comunitárias, ampliando a compreensão sobre os efeitos psicossociais do transe e da vivência em terreiro.

REFERENCIAL TEÓRICO

Será abordado nesse capítulo, uma relação entre conceito básico e conceito moldável a partir de uma experiência social. Experiência essa que depende exclusivamente da vivência em terreiro, vivência experimentada por principalmente iniciados ao culto orixá brasileiro, e adeptos.

Psicanálise

Freud, ao explorar a psicanálise, tenta uma busca ocidental incessante por dialogar com a subjetividade do sujeito. Trata-se de um *Power Dump*, situação em que o sujeito consciente não sabe as ferramentas corretas para se comunicar com o subconsciente de culturas não-ocidentais. Sabe-se que, dentro de um terreiro,

as vivências ditam a situação emocional de toda uma comunidade e dependem exclusivamente da presença do iniciado nas práticas integrativas. A partir desse princípio, estabelece-se uma relação sujeito-sujeito. Nesse sentido, Fontes (2014) aponta que “a psicanálise, ao ser aplicada em contextos culturais diversos, enfrenta desafios significativos, pois suas premissas originais foram desenvolvidas dentro de uma matriz cultural ocidental específica”.

Power Dump – traduzido literalmente como “poder” e “jogar fora” – é, neste contexto, uma tentativa de descrever o inconsciente cultural de uma comunidade de terreiro a partir de uma perspectiva ocidental, frequentemente utilizada por analistas e psicanalistas. Essa visão externa busca compreender práticas e vivências profundamente arraigadas na subjetividade comunitária, mas enfrenta limitações devido à diferença entre os referenciais culturais envolvidos. Como aponta Novinsky (2013), “as teorias psicanalíticas, ao serem aplicadas em contextos culturais diversos, muitas vezes não conseguem abarcar plenamente as experiências espirituais e culturais que escapam aos seus pressupostos originais”.

A subjetividade do *Power Dump* é, ao mesmo tempo, complexa e exata, pois depende inteiramente do convívio em comunidade. Nas práticas de terreiro, os sujeitos estão imersos em vivências cotidianas que refletem e sustentam o inconsciente coletivo do grupo. Esse convívio não é apenas um meio de interação social, mas a base das práticas que garantem a manutenção e a vitalidade do terreiro como espaço cultural e espiritual. Nesse contexto, a produção de subjetividade é entendida como um processo coletivo e dinâmico, fundamentado em múltiplos componentes heterogêneos, como aspectos culturais, sociais e éticos, que interagem para moldar as experiências subjetivas. Segundo Guattari e Rolnik (2005), “a subjetividade, de fato, é plural, polifônica [...] e ela não conhece nenhuma instância dominante que guie as outras instâncias segundo uma causalidade unívoca” (p. 11), o que ressalta a complexidade das práticas comunitárias no fortalecimento do ethos cultural.

As práticas do inconsciente no candomblé manifestam-se por meio da simbologia do transe e dos elementos materiais presentes nos terreiros. Espaços como a cozinha, os quartos de santo, o barracão, o jardim e os quartos de eguns não apenas simbolizam, mas também materializam a conexão com o inconsciente coletivo. Cada um desses ambientes possui significados profundos, funcionando como expressões vivas das práticas e tradições que mantêm a comunidade em harmonia e continuidade. Conforme destaca Sodré (1988), os terreiros de candomblé são associações litúrgicas organizadas que transferiram para o Brasil grande parte do patrimônio cultural negro-africano, condensando no espaço do terreiro a concepção espacial contida na cosmovisão nagô, onde o visível e o invisível coexistem e se interpenetram.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A vivência nos terreiros de Candomblé revela-se como um espaço de acolhimento e cuidado, onde a coletividade desempenha um papel fundamental na construção do bem-estar e da saúde emocional dos adeptos. Mais do que

rituais religiosos, essas práticas representam um modo de viver e de se relacionar com o sagrado, consigo mesmo e com a comunidade. O compartilhamento dos saberes ancestrais cria um ambiente de fortalecimento subjetivo, permitindo que cada indivíduo encontre equilíbrio em sua trajetória. Mesmo diante de séculos de repressão e tentativas de apagamento, as tradições afro-brasileiras resistiram e continuam vivas, provando que o *Power Dump* não se impôs sobre a força da ancestralidade.

Nesse sentido, o transe, especialmente o Orô, se mostra um instrumento poderoso para a transformação interior e o alívio de tensões psíquicas. Ao estabelecer uma ponte entre o consciente e o inconsciente, ele possibilita uma reorganização emocional que traz alívio e direcionamento para os que vivenciam essa experiência. Para muitos adeptos, esses momentos representam não apenas uma conexão com os orixás, mas também uma forma genuína de terapia, onde corpo e espírito encontram um caminho conjunto para a cura. Aprofundar os estudos sobre essa dimensão do Candomblé pode ampliar a compreensão sobre os impactos positivos dessas práticas na saúde mental e emocional.

Diante dessa realidade, é essencial reconhecer e valorizar os terreiros como espaços de cuidado e resistência, promovendo um olhar mais humano e respeitoso sobre suas contribuições. Integrar esses saberes ao campo da medicina alternativa não significa apenas ampliar possibilidades terapêuticas, mas também dar voz às tradições que sustentam essas comunidades há séculos. Políticas públicas mais inclusivas e pesquisas interdisciplinares podem ajudar a construir um mundo onde a espiritualidade e a ciência caminhem juntas, respeitando diferentes formas de cuidar do ser humano. Por fim, a crítica às práticas de *Power Dump* deve ser ampliada para garantir que abordagens externas não violem os direitos e a dignidade dessas tradições. O diálogo entre culturas e conhecimentos pode ser um caminho para tornar a sociedade mais acolhedora, plural e conectada com suas raízes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do conceito de *Power Dump* no contexto das práticas do Candomblé permite uma reflexão que transcende definições acadêmicas, evidenciando a riqueza das relações humanas estabelecidas nesse espaço. No terreiro, a coletividade e o transe desempenham papéis fundamentais na preservação da memória ancestral e no fortalecimento da subjetividade dos indivíduos. Mais do que um ambiente religioso, o terreiro configura-se como um espaço de acolhimento, resistência e cura, onde práticas afrocentradas desafiam paradigmas ocidentais e oferecem novas perspectivas de cuidado, conectadas ao corpo, à espiritualidade e às emoções. Ao valorizar essas tradições, reconhece-se a importância dos saberes ancestrais como fontes de equilíbrio, bem-estar e pertencimento, contribuindo para um diálogo intercultural mais respeitoso e integrativo.

Nesse sentido, compreender o *Power Dump* no contexto do Candomblé não se limita à análise conceitual, mas implica uma imersão em uma realidade na qual a coletividade atua como força estruturante e a ancestralidade orienta o presente.

Os rituais, a musicalidade, os movimentos e as interações promovem não apenas a restauração emocional e espiritual, mas também a reafirmação identitária dos participantes. Essa abordagem evidencia a necessidade de repensar os modelos convencionais de saúde e bem-estar, incorporando perspectivas que valorizam a conexão entre corpo, mente e espiritualidade como dimensões indissociáveis do cuidado humano.

Por fim, reconhecer e incorporar essas práticas no debate acadêmico e social sobre saúde e bem-estar não se configura apenas como uma questão de justiça histórica, mas como um passo fundamental para a construção de sociedades mais inclusivas e culturalmente enraizadas. O Candomblé, por meio de sua riqueza epistemológica e prática, demonstra que o cuidado integral se fundamenta no respeito à diversidade e na valorização das múltiplas formas de expressão do sagrado e do humano. Dessa maneira, ao fortalecer e legitimar essas tradições, amplia-se não apenas a compreensão sobre diferentes formas de cuidado, mas também o horizonte para um mundo mais plural e equitativo.

REFERÊNCIAS

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**. São Paulo: Pioneira, 1971. Acesso em: 6 dez. 2024.

CALVO, Daniela. **O terreiro de candomblé como espaço de construção do sagrado e de materialização da memória ancestral**. REVER: Revista de Estudos da Religião, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 254–270, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1677-1222.2019vol19i2a14>. Acesso em: 5 dez. 2024.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. Acesso em: 6 dez. 2024.

FONTES, Flávio Fernandes. **A crítica à psicanálise: um capítulo censurado?** Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 446–460, set. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.1678-9523.2014v20n3p446>. Acesso em: 5 dez. 2024.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. Acesso em: 6 dez. 2024.

NOVINSKY, Ilana Waingort. **Possibilidades e limites das teorias psicanalíticas: a questão da religiosidade**. Ide (São Paulo), São Paulo, v. 36, n. 56, jun. 2013. Acesso em: 5 dez. 2024.

ROUANET, Sérgio Paulo. **As duas culturas da psicanálise**. In: FRANÇA, M. O. A. F. (Org.). Freud, a cultura judaica e a modernidade. São Paulo: Senac Editora, 2002. p. 17–36. Acesso em: 5 dez. 2024



A Trama do Ser em Merleau-Ponty

The Weave of Being in Merleau-Ponty

Geverson Ampolini

Pesquisador (Unochapecó/SC). Mestre em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais (Unochapecó/SC).
<https://orcid.org/0000-0002-5924-390X>. <http://lattes.cnpq.br/4924336709374081>

Arlene Renk

Doutora em Antropologia pelo Museu Nacional (UFRJ). Professora titular da Unochapecó. <https://orcid.org/0000-0002-3524-0739>

Resumo: O presente estudo analisa a filosofia de Maurice Merleau-Ponty, enfatizando sua concepção de percepção, corporeidade e ontologia, além de sua crítica ao dualismo cartesiano e às abordagens tradicionais da ciência e da filosofia. Ele busca superar dicotomias entre idealismo e empirismo, rejeitando a separação entre sensível e inteligível. Merleau-Ponty destaca a corporeidade como um elemento ativo na construção da experiência vivida e do conhecimento. A percepção, segundo ele, não é um processo passivo, mas dinâmico e interligado ao corpo e ao mundo. Seu conceito de “ontologia da carne” e a noção de “quiasma” demonstram que sujeito e objeto não são instâncias separadas, mas interdependentes. O texto também aborda sua crítica ao racionalismo extremo e à visão mecanicista da ciência, argumentando que a filosofia deve reconhecer a ambiguidade e a complexidade da experiência vivida. Além disso, explora a intercorporeidade e a intersubjetividade, enfatizando que a subjetividade é construída na relação com o outro. Por fim, a obra de Merleau-Ponty continua relevante para áreas como psicologia, ciência cognitiva, estética e ciências sociais, contribuindo para uma compreensão mais ampla da condição humana, rompendo com explicações abstratas e reducionistas.

Palavras-chave: maurice merleau-ponty; percepção; corporeidade; ontologia; fenomenologia.

Abstract: This paper analyzes the philosophy of Maurice Merleau-Ponty, emphasizing his conception of perception, embodiment, and ontology, as well as his critique of Cartesian dualism and traditional approaches in science and philosophy. He seeks to overcome dichotomies between idealism and empiricism, rejecting the separation between the sensible and the intelligible. Merleau-Ponty highlights embodiment as an active element in the construction of experience and knowledge. Perception, according to him, is not a passive process but a dynamic one, intrinsically linked to the body and the world. His concept of the “ontology of flesh” and the notion of “chiasm” demonstrate that subject and object are not separate entities but interdependent. The text also addresses his critique of extreme rationalism and the mechanistic view of science, arguing that philosophy must acknowledge the ambiguity and complexity of lived experience. Additionally, it explores intercorporeality and intersubjectivity, emphasizing that subjectivity is constructed in relation to others. Finally, Merleau-Ponty’s work remains relevant to fields such as psychology, cognitive science, aesthetics, and the social sciences, contributing to a broader understanding of the human condition by breaking away from abstract and reductionist explanations.

Keywords: maurice merleau-ponty; perception; embodiment; ontology; phenomenology.

INTRODUÇÃO

A filosofia de Maurice Merleau-Ponty constitui uma das contribuições mais influentes para a fenomenologia e o existencialismo no século XX. Sua abordagem reformula a compreensão da percepção, da corporeidade e da ontologia, desafiando concepções tradicionais que dicotomizam sujeito e objeto, mente e corpo, experiência e conhecimento. O presente estudo tem como objetivo analisar sua crítica ao dualismo cartesiano e sua proposta de uma “reflexão radical”, que valoriza a experiência vivida como fundamento do saber e da realidade.

Dialogando com diversas correntes do pensamento moderno, como a psicologia da Gestalt, a psicanálise e a linguística estrutural, Merleau-Ponty integra essas perspectivas à fenomenologia. Sua obra busca superar a dicotomia entre idealismo e empirismo, enfatizando a percepção como um processo ativo e encarnado. Ao reformular a relação entre o ser humano e o mundo, propõe uma ontologia que reconhece a interdependência entre o visível e o invisível, o corpo e a consciência.

Além de sua relevância para a filosofia, sua abordagem tem impacto significativo em disciplinas como psicologia, estética e ciências sociais, contribuindo para uma visão mais integrada da experiência humana. Sua crítica às explicações reducionistas e mecanicistas desafia modelos epistemológicos tradicionais, oferecendo novas perspectivas para o entendimento da percepção e da subjetividade.

A atualidade da obra de Merleau-Ponty permanece evidente no cenário filosófico contemporâneo. Sua ênfase na corporeidade e na experiência vivida fornece ferramentas conceituais para repensar a relação entre sujeito e mundo. Ao explorar a intercorporeidade e a intersubjetividade, ele inaugura um modo de pensar que transcende os limites da filosofia clássica, promovendo uma visão dinâmica e interconectada da existência.

A Ontologia da Carne e a Estrutura da Experiência em Merleau-Ponty

Merleau-Ponty (1964) propõe uma ontologia que rompe com dicotomias clássicas entre sujeito e mundo, enfatizando a percepção e a corporeidade como fundamentos do ser. Sua noção de “carne” expressa a interconexão entre visível e invisível, mostrando que a experiência humana não é meramente intelectual, mas vivida e sentida. Assim, sua filosofia busca compreender a realidade a partir da experiência encarnada e interativa.

Maurice Jean Jacques Merleau-Ponty (1908–1961), filósofo francês e destacado intelectual público, foi um dos principais representantes do existencialismo e da fenomenologia na França do período pós-guerra. Sua produção, original e de grande impacto, aborda temas como percepção, corporeidade e ontologia, além de oferecer contribuições significativas para áreas como filosofia da arte, história, linguagem, natureza e política (Toadvine, 2023).

Embora inicialmente vinculado ao existencialismo, devido à sua proximidade com Jean-Paul Sartre e Simone de Beauvoir, Merleau-Ponty desempenhou um papel fundamental na divulgação da fenomenologia, integrando-a a outras correntes como a psicologia da Gestalt, a psicanálise, o marxismo e a linguística saussuriana (Toadvine, 2023).

Merleau-Ponty (1964) critica o modelo reflexivo do idealismo, que separa a experiência sensível (perceptiva) do inteligível (racional), argumentando que essa divisão impede uma compreensão completa da racionalidade. Em oposição à reflexão idealista, ele propõe uma “reflexão radical”, que reintegra sensibilidade e entendimento, retomando questões que tradicionalmente pertencem à metafísica clássica (Moutinho, 2004).

A relação entre sujeito e mundo, para Merleau-Ponty, não deve ser vista como uma transposição para o campo das ideias (idealidade), mas como uma dupla encarnação, na qual ambos, sujeito e mundo, são vividos de forma concreta e inter-relacionada. Embora Descartes e Kant tenham avançado na compreensão dessa relação, ambos permanecem atrelados a um modelo de consciência constitutiva que mantém a separação entre o sensível e o inteligível (Moutinho, 2004).

A relação entre ciência e o mundo sensível é marcada por uma tensão intrínseca. Enquanto a ciência tradicional foca na manipulação de objetos e na abstração de suas características, ela acaba por se distanciar da experiência direta com o real. Embora eficaz em muitos aspectos, essa abordagem objetiva não consegue capturar a complexidade da percepção humana e a interação fenomenológica entre sujeito e objeto (Merleau-Ponty, 1964).

Embora a ciência clássica, com seu rigor, reconhecesse a opacidade do mundo e buscasse fundamentos transcendentais, a filosofia contemporânea da ciência tende a tratar suas práticas como autônomas, reduzindo o pensamento a meras técnicas de manipulação. Merleau-Ponty critica essa perspectiva, defendendo que a verdadeira compreensão do mundo exige uma abordagem que valorize a experiência corporal e sensorial (Merleau-Ponty, 1964).

Sua crítica central reside na ideia de que o mundo não pode ser plenamente compreendido por meio de modelos abstratos. A percepção mediada pelo corpo é essencial para entender a realidade, sendo que a visão, nesse contexto, se configura como uma interação dinâmica entre o corpo e o ambiente (Merleau-Ponty, 1964).

O corpo, portanto, não é apenas um objeto no espaço, mas um agente ativo, simultaneamente sujeito e objeto da percepção. Ignorar essa dimensão resulta na perda da riqueza da experiência concreta. A percepção é um ato ativo, no qual ver implica saber, mesmo de forma inconsciente, como interagir com o objeto percebido. O movimento, nesse processo, é inseparável da visão, e a tentativa da ciência de isolar os fenômenos desconsidera essa interação vital (Merleau-Ponty, 1964).

Merleau-Ponty critica a filosofia ocidental por enfatizar o empirismo e o idealismo, negligenciando a relevância da experiência corporal. Ele concebe o “visível” como a superfície e o “invisível” como a profundidade, destacando que ambos são indissociáveis. O conceito de quiasma expressa essa conexão dinâmica

entre sujeito e mundo, desafiando os dualismos tradicionais. Sua proposta ontológica ultrapassa o binarismo clássico, promovendo uma visão integrada da percepção e da experiência corporal (Kristianto, 2023).

O corpo, assim, não deve ser visto apenas como um objeto físico, mas como uma entidade que percebe o mundo de forma sensorial, através de uma interação direta com o ambiente. Influenciado por Husserl, Merleau-Ponty valoriza o “eu posso”, destacando a ação e o movimento como centrais na relação do sujeito com o mundo. O movimento corporal é fundamental para a percepção do espaço, evidenciando uma “intencionalidade motora” que precede a reflexão consciente (Cañas, 2019).

Na fase mais madura de sua fenomenologia, Merleau-Ponty busca resolver a cisão entre a consciência e o mundo objetivo, uma questão ainda presente em suas obras iniciais. Ele introduz o conceito de “carne do mundo”, que se torna central em sua ontologia especular, sugerindo que o Ser se revela por meio da percepção humana (Llorante, 2014).

Sua abordagem visa ultrapassar o dualismo cartesiano, destacando a coexistência e a interdependência entre quem percebe e o que é percebido, com a percepção sendo uma forma de o Ser se abrir a si próprio. O conceito de quiasma, que representa o entrelaçamento entre o interno e o externo, é fundamental nesta ontologia tardia, onde a percepção é entendida como um reflexo do Ser sobre si mesmo, dissolvendo a separação psíquica na totalidade do real (Llorante, 2014).

Grande parte de sua carreira foi dedicada à exploração da percepção e da corporeidade, buscando esclarecer as relações entre mente e corpo, mundo objetivo e mundo vivido, expressão na linguagem e na arte, história, política e natureza. Embora a fenomenologia tenha constituído o arcabouço principal dessas investigações, Merleau-Ponty também recorreu a pesquisas empíricas em psicologia, etologia, antropologia, psicanálise, linguística e artes (Toadvine, 2023).

Em sua obra, Merleau-Ponty recorre frequentemente a referências históricas, como Descartes, Kant, Hegel e Marx. Sua proposta teórica visa superar tanto o intelectualismo ou idealismo quanto o empirismo ou realismo, criticando a concepção de um mundo dado e a limitação desses paradigmas em reconhecer o caráter histórico e incorporado da experiência (Toadvine, 2023).

O filósofo também explora a relação entre o corpo e a arte, destacando que o pintor “traz seu corpo” para o ato criativo. A criação artística, portanto, não é um processo puramente intelectual, mas uma interação física e sensorial com o mundo. O corpo do pintor participa ativamente da transformação do visível em arte, processo que Merleau-Ponty descreve como uma “transubstanciação” (Merleau-Ponty, 1964).

A visão, nesse contexto, é sempre mediada pelo movimento, e o olhar direcionado é parte fundamental da percepção. A pintura não se limita a representar o mundo, mas constitui uma forma de abrir novas perspectivas ao espectador, revelando aspectos ocultos da realidade. Essa abordagem desafia a separação tradicional entre sujeito e objeto (Merleau-Ponty, 1964).

Merleau-Ponty distingue entre o conhecimento espacial vivido e o conhecimento representacional. Enquanto o corpo saudável interage naturalmente com o espaço, lesões no cérebro demonstram como a motricidade é crucial para essa compreensão. Os hábitos motores, como tocar um instrumento ou caminhar em locais familiares, exemplificam que o entendimento do mundo ultrapassa o raciocínio intelectual (Cañas, 2019).

O pintor, assim, é tanto observador quanto participante, e sua arte reflete essa dualidade. Merleau-Ponty critica a visão cartesiana, que explica a percepção visual de maneira mecânica, como um processo óptico que desconsidera a experiência vivida. Ele rejeita, portanto, a divisão entre o mundo e o sujeito, propondo que ambos estão interligados. A arte, assim como a percepção, não é mera imitação do mundo, mas uma forma de revelar novas perspectivas e significados (Merleau-Ponty, 1964).

A evolução da pintura, para Merleau-Ponty (1964), reflete uma transformação na relação entre o ser humano e o mundo. A arte moderna busca, não rejeitar a realidade, mas desvelar suas estruturas subjacentes. Cada obra de arte inaugura um novo campo de experiência, desafiando convenções e propondo novas formas de ver. Nesse sentido, a pintura aproxima-se da filosofia ao investigar a natureza do ser e da percepção, revelando a relação entre o visível e o invisível (Merleau-Ponty, 1964).

Dessa forma, desenvolve-se uma ontologia da visão, na qual a percepção se torna fundamental para compreender o ser. A pintura expressa essa ontologia ao entrelaçar o visível e o invisível, demonstrando que a visão não é uma função isolada, mas parte de um sistema que envolve o corpo, o movimento e o ambiente (Merleau-Ponty, 1964).

Elementos como profundidade, cor e forma são vistos como manifestações do ser, todos interligados. A pintura, nesse contexto, transcende a dicotomia entre figuração e abstração, explorando a visão como uma experiência ontológica que ilumina a relação entre o homem e o mundo, fazendo da arte não apenas uma forma de expressão, mas também um meio de conhecimento da existência humana (Merleau-Ponty, 1964).

A teoria da forma (Gestalt) e a fenomenologia são utilizadas para demonstrar que a percepção não é apenas uma função passiva ou uma construção intelectual, mas uma síntese temporal que emerge da interação do corpo com o mundo. Merleau-Ponty defende ainda que o tempo é essencial para compreender a relação entre sujeito e mundo, possibilitando a integração da sensível e do inteligível sem reduzi-los a categorias distintas (Moutinho, 2004).

A filosofia, assim, deve buscar superar as limitações impostas pelo idealismo e pelo realismo, adotando uma abordagem que reconheça a complexidade da experiência perceptiva e a constituição mútua entre sujeito e mundo. Destaca-se, nessa perspectiva, a tentativa de reformular o problema da racionalidade, a partir da crítica ao idealismo e da valorização da percepção como campo fundamental para a investigação filosófica (Moutinho, 2004).

Ao colocar a percepção e o corpo no centro da ontologia, Merleau-Ponty reformula a compreensão do ser como um processo dinâmico de interrelação entre sujeito e mundo. Sua fenomenologia evidencia que o conhecimento não é construído a partir de categorias abstratas, mas da experiência concreta e sensorial. Dessa forma, sua ontologia da carne revela a unidade profunda entre existência e percepção, superando dualismos tradicionais.

Ontologia, Percepção e Corporalidade

Merleau-Ponty desenvolve uma ontologia centrada na percepção e na corporeidade, desafiando a separação tradicional entre sujeito e mundo. Sua fenomenologia enfatiza o corpo como mediador fundamental da experiência, rejeitando abordagens que tratam a percepção como um mero reflexo da consciência. Assim, propõe uma nova forma de compreender a realidade, na qual o visível e o invisível se entrelaçam.

Sartre (1985) descreveu a relação complexa e ambígua com Merleau-Ponty, marcada por aproximações e distanciamentos. Apesar das divergências filosóficas e políticas, a amizade entre ambos permaneceu sólida até a morte de Merleau-Ponty. Sartre destacou as diferenças fundamentais entre suas abordagens filosóficas: enquanto ele enfatizava a liberdade individual e a ruptura com as tradições, Merleau-Ponty valorizava a continuidade, o envolvimento com o mundo e a experiência perceptiva como fundamentos da existência.

A infância de Merleau-Ponty foi descrita como harmoniosa e profundamente influenciada por sua forte ligação com a mãe, o que teve um impacto significativo em sua visão filosófica sobre o corpo, a percepção e o envolvimento no mundo. Sartre, por outro lado, contrastou essa continuidade emocional com sua própria infância e formação, mais distantes dessa conexão afetiva (Sartre, 1985).

Ambos participaram de atividades de resistência durante a Segunda Guerra Mundial, mas Merleau-Ponty adotou uma postura mais crítica e reflexiva em relação ao engajamento político. Sua relação com o marxismo foi inicialmente marcada por um interesse, seguido de uma desilusão, evidenciando seu ceticismo em relação aos dogmas ideológicos (Sartre, 1985).

A descoberta da fenomenologia de Husserl foi um ponto de convergência entre Sartre e Merleau-Ponty, embora ambos tenham interpretado e desenvolvido a filosofia fenomenológica de maneira distinta. Merleau-Ponty se aprofundou na relação entre corpo e percepção, enquanto Sartre concentrou-se na liberdade e na consciência (Sartre, 1985).

A obra de Merleau-Ponty se caracteriza pela exploração da ambiguidade da experiência humana, rejeitando explicações simplistas e abraçando a complexidade das relações entre o indivíduo, o corpo e o mundo. Sartre reconhece essa profundidade, embora critique as nuances e hesitações presentes no trabalho de Merleau-Ponty (Sartre, 1985).

Sartre também reconhece a importância de Merleau-Ponty na filosofia contemporânea, destacando sua capacidade de integrar experiência pessoal, reflexão

filosófica e crítica social. A amizade entre ambos, apesar das diferenças, é apresentada como um espaço de aprendizado mútuo e respeito intelectual (Sartre, 1985).

Merleau-Ponty destaca que a percepção é um ato ativo, resultado da interação contínua entre sujeito e mundo, onde o corpo “habita” o espaço e constrói significados. Sua fenomenologia busca superar a separação entre mente e corpo, mostrando que a experiência humana é moldada pela corporeidade. O corpo, portanto, é a base do conhecimento e da experiência, sendo a compreensão corporal anterior a qualquer saber intelectual, com movimento e percepção profundamente entrelaçados na formação da consciência (Cañas, 2019).

A filosofia da reflexão, predominante no pensamento ocidental, apresenta limitações significativas na tentativa de captar a complexidade da experiência humana. Segundo Merleau-Ponty (1968), esse método se caracteriza por separar o sujeito do mundo, reduzindo a percepção a um mero ato de consciência.

Tal abordagem cria uma distância artificial entre o sujeito e o objeto, tratando a consciência como uma entidade isolada que observa o mundo de fora. No entanto, Merleau-Ponty argumenta que o sujeito está sempre imerso no mundo, e que a percepção deve ser entendida como uma experiência encarnada e interativa (Merleau-Ponty, 1968).

Além disso, a reflexão tende a transformar a experiência vivida em objeto de análise, o que resulta em uma compreensão limitada da realidade. Existem aspectos do ser que precedem a consciência reflexiva e escapam à objetivação. Em resposta a essas limitações, Merleau-Ponty propõe que a percepção, e não a reflexão, seja o verdadeiro fundamento do conhecimento (Merleau-Ponty, 1968).

A percepção é descrita como um ato ativo e intencional, no qual o sujeito se engaja diretamente com o mundo, mediado pelo corpo, que desempenha um papel central nesse processo. Essa percepção é pré-reflexiva e pré-objetiva, ocorrendo antes de qualquer análise ou conceituação, desafiando a visão tradicional que a compreende apenas como uma representação mental do mundo exterior (Merleau-Ponty, 1968).

Merleau-Ponty rejeita a visão do sujeito como uma consciência isolada, destacando que o sujeito está sempre inserido no mundo. Essa inserção é fundamental para a experiência e o conhecimento. A partir dessa compreensão, surge o conceito de intercorporeidade, no qual o corpo do sujeito e o mundo formam uma unidade inseparável. O corpo não é apenas um objeto no mundo, mas o meio pelo qual o sujeito experimenta e interage com ele, tornando a experiência sempre situada e contextualizada (Merleau-Ponty, 1968).

O conceito de quiasma também é introduzido, para descrever a interconexão entre o visível e o invisível, o sujeito e o objeto. O visível não se limita ao que é percebido pelos sentidos, mas inclui o que está implícito na experiência perceptiva. O invisível, por sua vez, não é o oposto do visível, mas o que dá profundidade e significado ao que é visto. O quiasma representa o entrelaçamento do sujeito que percebe e o mundo percebido, desafiando a dicotomia tradicional entre sujeito e objeto, e propondo uma ontologia que reconhece essa interdependência (Merleau-Ponty, 1968).

Merleau-Ponty também critica as abordagens científicas e filosóficas tradicionais que tentam explicar a percepção de forma objetiva e analítica. A ciência, ao focar em medições quantitativas, e a filosofia, ao adotar uma abordagem reflexiva, falham em capturar a riqueza da experiência vivida. Ele propõe, portanto, um novo método filosófico, que valoriza a experiência pré-reflexiva e encarnada. Esse método busca uma descrição fenomenológica que não reduza o fenômeno a explicações conceituais ou científicas (Merleau-Ponty, 1968).

O termo “quiasma” possui raízes tanto na biologia quanto na retórica. Na biologia, refere-se ao ponto de cruzamento de estruturas anatômicas, como ocorre no quiasma óptico. Já na retórica, o “quiasmo” é uma figura de linguagem que inverte a ordem das palavras ou das estruturas, criando paralelismos inversos. Rodolphe Gasché interpreta o quiasma como um princípio que conecta oposições conceituais, desde Heráclito até Hegel, utilizando-o como base para a dialética. Heidegger e Derrida, por sua vez, oferecem uma reinterpretação do conceito, destacando a assimetria e a resistência do quiasma ao fechamento conceitual (Toadvine, 2011).

Derrida, especialmente, utiliza o conceito de quiasma como metáfora para processos de disseminação e deslocamento. Embora o termo apareça de forma esporádica nas obras publicadas de Merleau-Ponty, ele assume um papel fundamental em seu pensamento tardio, particularmente em *O Visível e o Invisível*, onde está relacionado a conceitos como “carne”, “reversibilidade” e “entrelaçamento”. Merleau-Ponty recorre ao quiasma para investigar a relação entre corpo e mente, sujeito e mundo, com ênfase na reversibilidade entre o sensível, além de explorar a intersubjetividade (Toadvine, 2011).

No entanto, questiona-se se o conceito de quiasma realmente escapa a uma orientação voltada para identidade e simetria, sugerindo que ele pode ocultar a diferença sexual e favorecer um fechamento narcisista. Estudos recentes continuam a explorar o quiasma em conexão com outros conceitos de Merleau-Ponty e sua aplicação em áreas como estética, feminismo e filosofia da natureza, enquanto Derrida e outros pós-estruturalistas debatem a capacidade do quiasma de lidar com a alteridade genuína (Toadvine, 2011).

Platão, em sua obra *República*, diferencia o mundo sensível, mutável e transitório, do mundo das ideias, considerando o primeiro como essencial para alcançar o segundo. A imagem da Linha ilustra essa ascensão da percepção sensível ao conhecimento das formas eternas. Merleau-Ponty, no entanto, fundamenta sua ontologia na percepção, rejeitando a separação entre corpo e mente (Coutinho; Schmitt, 2022).

Para Merleau-Ponty, o ser emerge da experiência perceptiva direta, e conceitos como “carne” e “fé-perceptiva” demonstram o entrelaçamento do visível e do invisível. Ambos os filósofos valorizam a percepção sensível, mas enquanto Platão busca o inteligível como fim último, atribuindo ao sensível um valor autônomo, suficiente para acessar o ser, rompendo com a hierarquia platônica e redefinindo a ontologia e a relação entre sujeito e mundo (Coutinho; Schmitt, 2022). Embora frequentemente considerado ateu, Merleau-Ponty possuía uma relação mais complexa com a religião, recusando tanto o transcendentalismo quanto a

teologia tradicional, mas mantendo-se aberto ao mistério do mundo. Ele rejeitava interpretações que buscassem atribuir-lhe uma teologia imanentista, pois acreditava que iam além de suas intenções filosóficas (Williams, 2020).

Apesar de sua filosofia poder ser utilizada em reflexões teológicas, essa não era sua finalidade. Sua concepção da experiência perceptiva baseava-se na ideia de uma “fé perceptiva”, uma crença implícita na existência do mundo tal como o percebemos, embora este sempre ultrapasse nossa compreensão. Dessa forma, sugeria que a inclinação humana para a religião poderia ser explicada sem recorrer ao sobrenatural (Williams, 2020).

O corpo ocupa uma posição central nessa nova ontologia, sendo visto não como uma máquina, como na visão cartesiana, mas como o sujeito da percepção, o meio pelo qual o mundo é experimentado. Descrito como um “ser no mundo”, o corpo está em constante relação com o ambiente, participando ativamente na construção da realidade. Merleau-Ponty propõe, assim, uma ontologia que reconhece o entrelaçamento do visível e do invisível, do sujeito e do mundo, sem reduzir a experiência a categorias conceituais fixas, mas mantendo-se aberta à complexidade e ambiguidade da experiência humana (Merleau-Ponty, 1968).

Ao integrar corpo e percepção como fundamentos do conhecimento, Merleau-Ponty supera dicotomias clássicas entre mente e mundo. Sua ontologia da carne revela a experiência como um processo dinâmico e interconectado, no qual a subjetividade emerge da relação com o ambiente. Dessa forma, ele redefine a compreensão filosófica da existência, valorizando a ambiguidade e a profundidade da experiência vivida.

Intuição, Percepção e a Possibilidade do Conhecer

Merleau-Ponty propõe uma abordagem fenomenológica que desafia a tradição filosófica ao enfatizar a intuição e a percepção como fundamentos do conhecimento. Sua crítica à dialética tradicional revela a necessidade de um pensamento aberto à ambiguidade e à experiência vivida. Assim, a interrogação filosófica se desloca da busca por sínteses conceituais para a compreensão dinâmica da relação entre sujeito e mundo.

Merleau-Ponty aprofunda sua crítica à filosofia tradicional, destacando as limitações do método dialético. Ele explora como a interrogação filosófica pode ir além da dialética hegeliana e marxista, valorizando a ambiguidade e a indeterminação como aspectos centrais da experiência humana (Merleau-Ponty, 1968).

Nesse contexto, a dialética hegeliana, ao tentar resolver contradições por meio da integração de opostos, reduz a complexidade da experiência humana a uma síntese conceitual. Essa abordagem, porém, não consegue captar a riqueza da percepção vivida. Por outro lado, a dialética marxista, embora mais voltada para as condições materiais e históricas, limita-se a reduzir a experiência às circunstâncias econômicas e sociais (Merleau-Ponty, 1968).

Embora reconheça o valor dessas abordagens, argumenta que ambas falham em compreender o ser humano como um ente perceptivo e encarnado. Ele defende

que a interrogação filosófica não deve buscar respostas definitivas, mas manter-se aberta à tensão entre sujeito e mundo, reconhecendo que o conhecimento é sempre parcial e provisório (Merleau-Ponty, 1968).

Para ele, a ambiguidade não é um obstáculo ao conhecimento, mas uma condição fundamental da existência. A percepção é vista como um processo dinâmico, no qual o visível e o invisível se entrelaçam, e o sentido emerge dessa interação. O corpo, nesse contexto, funciona como o meio pelo qual o sujeito se relaciona com o mundo, sendo simultaneamente sujeito e objeto da percepção. Essa visão desafia a separação tradicional entre quem conhece e o que é conhecido, propondo a percepção como uma dialética encarnada (Merleau-Ponty, 1968).

Merleau-Ponty propõe superar a dialética tradicional em favor de uma ontologia que reconheça a coexistência de opostos como parte da condição humana. Para ele, a filosofia deve abandonar a busca por sínteses finais e se concentrar na experiência concreta e vivida, aceitando a natureza aberta e indeterminada do ser. O questionamento contínuo torna-se, portanto, mais relevante do que qualquer resposta definitiva, com a filosofia permanecendo aberta à complexidade da experiência e rejeitando categorias fixas (Merleau-Ponty, 1968).

A ênfase de Merleau-Ponty no corpo vivido como mediador da percepção e interação com o mundo é extremamente relevante. No entanto, critica-se a limitação dessa abordagem ao focar apenas na superfície sensório-motora e na percepção visual. Para uma compreensão mais ampla da corporeidade, é necessário incluir a dimensão visceral, que envolve processos internos do corpo, os quais, embora não totalmente percebidos, são essenciais para a existência (Leder, 1990).

Merleau-Ponty (1968) também aprofundou sua investigação sobre a percepção e o conhecimento, destacando a relação entre a interrogação filosófica e a intuição fenomenológica. Para ele, a intuição é uma forma fundamental de acesso ao mundo, superando os limites da reflexão conceitual e da dialética tradicional.

Diferente da apreensão imediata de verdades evidentes, a intuição é uma abertura pré-reflexiva para o mundo, ocorrendo no contato direto com a percepção sensível. Ela desafia a ideia de que o conhecimento precisa ser mediado por conceitos e abstrações. Assim, a intuição respeita a complexidade e a ambiguidade da experiência vivida, promovendo um engajamento mais autêntico com o mundo (Merleau-Ponty, 1968).

A interrogação filosófica, para Merleau-Ponty, deve ser orientada por essa intuição fenomenológica, descrevendo a experiência tal como é vivida, sem impor estruturas conceituais preexistentes. Esse método envolve suspender julgamentos e pressupostos, focando na experiência em si. O objetivo não é encontrar respostas definitivas, mas aprofundar a compreensão da relação entre sujeito e mundo (Merleau-Ponty, 1968).

O corpo desempenha um papel central como fonte de intuição filosófica, sendo o meio pelo qual o sujeito experimenta o mundo de forma direta. A percepção corporal, independente de representações mentais, conecta o visível e o invisível, revelando a interconexão entre sujeito e mundo. Merleau-Ponty também destaca a

dimensão temporal da intuição, inserida em um fluxo que conecta passado, presente e futuro. A intuição, portanto, não é estática, mas um processo dinâmico que evolui com a experiência (Merleau-Ponty, 1968).

A intuição abrange ainda o invisível, que dá profundidade à percepção, enriquecendo a compreensão do mundo. O invisível, nesse sentido, não é separado do visível, mas faz parte da experiência revelada pela intuição, desafiando a ideia de que o conhecimento se limita apenas ao que pode ser observado ou medido. Merleau-Ponty propõe, assim, uma nova ontologia, que reconhece a complexidade da experiência humana e coloca a intuição como meio essencial para o acesso ao ser. A filosofia, nesse contexto, torna-se uma prática intuitiva, uma interrogação contínua que valoriza a experiência vivida e a profundidade do invisível (Merleau-Ponty, 1968).

A ideia de que o proletariado representa o sujeito absoluto da história é questionada, pois os acontecimentos não seguem uma trajetória fixa ou inevitável. Em vez disso, a história é marcada por desvios, contradições e interpretações em constante transformação. Por essa razão, rejeita-se uma visão rígida da dialética, argumentando que ela não deve ser usada como justificativa para um determinismo histórico, mas como uma ferramenta para compreender a complexidade dos eventos (Merleau-Ponty, 1955).

Além disso, a prática política não pode estar inteiramente subordinada à teoria, e nenhum grupo ou representante deve ser considerado a manifestação automática da verdade. A legitimidade política precisa ser continuamente reafirmada por meio do consentimento e da participação ativa da sociedade nos processos decisórios. Assim, a verdade política não pode ser determinada exclusivamente por um partido ou classe social, pois depende do reconhecimento coletivo (Merleau-Ponty, 1955).

A dialética, portanto, não deve ser encarada como um sistema fechado, mas como um método de questionamento constante. Dessa forma, rejeita-se a ideia de um “fim da história” ou de uma sociedade homogênea e definitiva, destacando que a história permanece um espaço de disputa entre diferentes forças sociais (Merleau-Ponty, 1955).

A teoria do quiasma apresenta a interconexão entre sujeito e mundo, visível e invisível, corpo e consciência, argumentando que essas dualidades não são opostas, mas aspectos interligados de uma mesma realidade. O conceito de quiasma descreve a relação recíproca entre o que percebe e o que é percebido, funcionando como uma estrutura de cruzamento onde sujeito e objeto da percepção se entrelaçam. Essa perspectiva demonstra que a experiência não ocorre de forma unilateral, sendo o corpo um exemplo claro, pois atua tanto como sujeito da percepção quanto como objeto no mundo (Merleau-Ponty, 1968).

Essa abordagem questiona a dicotomia tradicional entre sujeito e objeto, sugerindo que o ser humano é simultaneamente aquele que vê e que pode ser visto, que toca e que pode ser tocado. Tal reciprocidade é essencial para compreender a experiência perceptiva. Além disso, introduz-se o conceito de “carne”, entendida como a substância fundamental que une sujeito e mundo (Merleau-Ponty, 1968).

A carne não se limita ao corpo físico, mas constitui tanto o visível quanto o invisível, funcionando como o meio pelo qual o mundo é experimentado e o sujeito se integra a ele. Essa ontologia da carne implica que não há uma separação clara entre sujeito e objeto, pois ambos compartilham a mesma substância fundamental. Assim, a percepção é apresentada como uma relação direta e imediata com o mundo, onde o sujeito está imerso naquilo que percebe (Merleau-Ponty, 1968).

O visível e o invisível são considerados inseparáveis, com o visível sendo aquilo que aparece à percepção e o invisível representando o horizonte implícito que sustenta a experiência. O invisível não é visto como um domínio distinto, mas como uma dimensão que confere profundidade e significado ao visível. O conceito de quiasma evidencia que visível e invisível são co-originários e interdependentes, configurando a experiência perceptiva como uma relação dinâmica entre o que é diretamente percebido e o que permanece implícito, mas estrutura a percepção (Merleau-Ponty, 1968).

Merleau-Ponty amplia a fenomenologia do corpo vivido, mostrando que corpo e mundo compartilham a mesma “substância” e interação de forma recíproca, com o corpo atuando simultaneamente como sujeito e objeto da percepção. Baseando-se nos experimentos de Köhler com primatas, ele argumenta que dificuldades cognitivas não são simplesmente visuais, mas corporais, destacando a importância da corporeidade na compreensão do ambiente (Muller, 2017).

Sua crítica à Gestalt leva à formulação de sua ontologia da carne, onde a percepção é reversível entre corpo e mundo, antecedendo a separação entre sujeito e objeto. A natureza, nesse contexto, não é vista como objetiva e independente, mas emerge da interação entre corpo e mundo, sendo simultaneamente objetiva e subjetiva (Muller, 2017).

Em *A Estrutura do Comportamento*, ideias presentes em *O Visível e o Invisível* já estão em desenvolvimento, indicando continuidade em sua filosofia. A ontologia da carne fundamenta uma filosofia ecológica e contribui para debates sobre cognição incorporada, integrando fenomenologia e ciência empírica (Muller, 2017).

Merleau-Ponty rejeita, portanto, a separação entre mente e corpo e entre mente e natureza, propondo que a mente seja uma “estrutura de comportamento” inspirada na Gestalt, onde o comportamento é um todo indivisível e intencional. Ele vê a mente como uma integração simbólica de aspectos vitais e físicos, demonstrando que o comportamento humano envolve significados culturais, além de reflexos automáticos. A percepção, para ele, é a base do conhecimento, sendo o “texto original” que a ciência e a linguagem interpretam, diferenciando-se da filosofia analítica e da fenomenologia tradicional (Glenn, 1985).

Crítica tanto o behaviorismo estrito, que reduz o comportamento a meros reflexos condicionados, quanto o intelectualismo, que separa mente e corpo, atribuindo à primeira o controle das ações. Em oposição a essas visões, propõe-se uma abordagem intermediária, na qual o comportamento é compreendido como uma expressão intencional e significativa (Merleau-Ponty, 1963).

A linguagem não é meramente um conjunto de signos ou um veículo de significados, mas uma prática viva que emerge da interação entre sujeito e mundo, carregada de nuances e silêncios essenciais ao processo comunicativo. A comunicação ocorre tanto pelo que é expresso quanto pelo que permanece implícito, exigindo, assim, uma abordagem fenomenológica que reconheça a dimensão vivida da experiência (Merleau-Ponty, 1974).

Essa perspectiva conduz a uma crítica ao racionalismo extremo, que reduz a existência a explicações estritamente lógicas ou científicas, ignorando a complexidade do vivido. Paralelamente, defende-se um diálogo da filosofia com disciplinas como sociologia e antropologia, ampliando a compreensão do conhecimento humano e ressaltando a importância da subjetividade na construção do sentido (Merleau-Ponty, 1974).

A distinção entre comportamento humano e animal reside na capacidade de criar e manipular símbolos, transcendendo respostas imediatas aos estímulos e permitindo o desenvolvimento de significados complexos, fundamentais para a linguagem e a cultura. Nesse sentido, a compreensão do comportamento exige a integração de aspectos físicos, biológicos e mentais. As categorias de matéria (quantidade), vida (ordem) e mente (valor ou significação) são interdependentes na análise do comportamento (Merleau-Ponty, 1963).

A linguagem não se limita a ser um instrumento de comunicação; constitui um processo dinâmico que influencia percepção e experiência. Seu caráter indireto transcende a simples nomeação dos objetos. No âmbito da relação entre arte e percepção, argumenta-se que a pintura e outras expressões artísticas não apenas representam a realidade, mas desvelam aspectos ocultos da experiência, funcionando como “matrizes de ideias” que ultrapassam a mera transmissão de conceitos fixos (Merleau-Ponty, 1973).

O significado emerge da interação entre indivíduos, num movimento contínuo de interpretação e ressignificação. A comunicação não se restringe à transmissão de informações, mas implica um processo transformador para emissor e receptor. No pensamento filosófico e histórico, essa dinâmica se perpetua, pois, cada geração reformula e reinterpreta o passado. Assim, tanto a filosofia quanto a arte não são sistemas fechados, mas campos de significação em constante evolução (Merleau-Ponty, 1973).

A linguagem não é apenas comunicação, mas uma extensão da percepção, manifestando-se em palavras, gestos e arte. Expressão e percepção são inseparáveis, ampliando a existência além do pensamento. A consciência é encarnada, exigindo o reconhecimento do corpo como essencial na experiência, integrando mente e corporeidade na constituição do ser (Merleau-Ponty, 1999).

A aprendizagem, por sua vez, não se reduz à mera repetição de comportamentos bem-sucedidos, mas consiste na assimilação de novas estruturas que possibilitam respostas adaptativas a diferentes situações. Esse processo transforma experiências singulares em padrões recorrentes, permitindo a generalização do comportamento (Merleau-Ponty, 1963).

O conceito de *quiasma* estende-se também às relações intersubjetivas, sendo a *intercorporeidade* a expressão da sensibilidade mútua entre os corpos e da inseparabilidade das experiências individuais. Assim, a intersubjetividade não se configura como um intercâmbio entre consciências isoladas, mas como um entrelaçamento de experiências corporais (Merleau-Ponty, 1968).

Essa perspectiva desafia a concepção de uma subjetividade isolada e autônoma, afirmando que esta é sempre relacional, situada corporalmente e emergente da interação com o outro. A *intercorporeidade*, portanto, constitui a base da comunicação e da compreensão mútua (Merleau-Ponty, 1968).

O papel do espaço e da profundidade na percepção também é reavaliado, sugerindo que o espaço não deve ser concebido como um contêiner vazio onde os objetos simplesmente se localizam, mas como uma dimensão vivida, estruturada pela relação entre sujeito e mundo. A profundidade, por sua vez, expressa o entrelaçamento entre visível e invisível, revelando a complexidade da experiência perceptiva (Merleau-Ponty, 1968).

O espaço, assim, não se configura como um dado fixo, mas como um campo de relações dinâmicas, no qual sujeito e mundo interagem continuamente. A percepção da profundidade transcende uma apreensão geométrica, sendo compreendida como uma experiência vivida que reflete o vínculo indissociável entre o sujeito e seu ambiente (Merleau-Ponty, 1968).

O *quiasma* é apresentado como o fundamento de uma ontologia que evidencia a interdependência entre sujeito e mundo, visível e invisível, corpo e consciência. Mais do que uma descrição da percepção, ele se configura como uma estrutura fundamental do ser, expressando uma forma de pensamento que valoriza a interconexão e a reciprocidade como elementos essenciais da existência (Merleau-Ponty, 1968).

Em *A Estrutura do Comportamento*, Merleau-Ponty recorre a conceitos da biologia para compreender a transição do mundo físico e biológico para o mundo simbólico, investigando como o sentido e o significado emergem antes mesmo da plena consciência de si e do mundo. Para isso, propõe o conceito de “estrutura”, afastando-se da concepção tradicional que separa sujeito (quem percebe) e objeto (o que é percebido) (Furlan, 2001).

Critica o *behaviorismo*, que reduz o comportamento a uma mera sequência de estímulos e respostas, como se os seres humanos reagissem mecanicamente ao ambiente. Em oposição a essa visão, argumenta que o comportamento é uma totalidade integrada, na qual as partes se interconectam de maneira complexa e não podem ser compreendidas isoladamente (Furlan, 2001).

Ao unir a fenomenologia, que enfatiza a experiência direta, à noção de estrutura, defende que percepção e comportamento não podem ser explicados exclusivamente por processos físicos ou biológicos. Há uma dimensão de significado que transcende a relação linear de causa e efeito. Para ele, nosso comportamento não é guiado apenas pelo pensamento consciente, pois o sentido já se manifesta em níveis mais profundos e precede a consciência plena (Furlan, 2001).

Entre suas principais influências estão Henri Bergson, Edmund Husserl, Martin Heidegger, Max Scheler e Jean-Paul Sartre, além de contribuições da neurologia, com Kurt Goldstein, e da teoria da Gestalt, com Wolfgang Köhler e Kurt Koffka. A literatura também desempenhou um papel importante em sua formação, com autores como Marcel Proust, Paul Claudel e Paul Valéry. Por sua vez, seu pensamento exerceu influência sobre pensadores pós-estruturalistas, incluindo Michel Foucault, Gilles Deleuze e Jacques Derrida, embora sua contribuição para esses autores seja frequentemente subestimada (Toadvine, 2023).

Ao reconhecer a interdependência entre corpo, percepção e conhecimento, Merleau-Ponty supera dicotomias clássicas e propõe uma ontologia da carne, na qual sujeito e mundo se entrelaçam. Sua fenomenologia destaca que o conhecimento não é absoluto, mas um processo contínuo de descoberta, no qual a intuição e a experiência perceptiva desempenham um papel central na construção do sentido.

A Visibilidade no Entrelaçamento da Consciência e do Mundo Vivido

A fenomenologia de Husserl e Merleau-Ponty reformula a relação entre sujeito e mundo, deslocando o foco da reflexão puramente intelectual para a experiência vivida. A crítica ao solipsismo evidencia a intersubjetividade como elemento essencial da percepção, destacando o papel do corpo como meio de acesso ao mundo e fonte primária de significação.

Enquanto Husserl fundamenta sua abordagem no solipsismo, ele constrói uma concepção de intencionalidade baseada na ação, priorizando a noção de “eu posso” em vez de uma reflexão puramente intelectual centrada no “eu penso”. Nesse contexto, a relação entre sujeito e objeto não é fixa, mas dinâmica, desenvolvendo-se por meio de uma interação dialética, na qual a percepção exerce um papel central como fonte primordial de significado (França Filho, 2014).

O solipsismo sustenta que apenas a própria mente é verificável, questionando a existência do mundo externo e de outras consciências. Embora Husserl seja frequentemente associado a essa perspectiva, ele argumenta que o mundo é acessado pela consciência, mas não criado por ela. A intersubjetividade e a empatia evidenciam a presença de outras mentes, refutando o solipsismo como uma ilusão transcendental diante da experiência compartilhada (Parker, 2013).

A experiência fundamental antecede a divisão entre sujeito e objeto, configurando um “ser pré-objetivo”. Nesse estado, o mundo não se apresenta como um conjunto de objetos distintos, mas como um campo interligado de significados, vivido de maneira imersiva, sem uma análise conceitual prévia. O corpo desempenha um papel essencial nessa vivência: não é apenas um objeto no mundo, mas o meio que possibilita o contato direto e pré-reflexivo com o ambiente, assegurando nossa inserção ativa no mundo (Merleau-Ponty, 1968).

A crítica ao solipsismo emerge justamente do fato de que a experiência nunca ocorre de forma isolada, mas sempre em interação com outros sujeitos. O solipsismo, ao postular um “eu” radicalmente separado do mundo e das demais

consciências, ignora o caráter intersubjetivo da percepção. Na vida cotidiana, o sujeito está imerso em um contexto social e histórico, e é nessa interação que o sentido se constrói (Merleau-Ponty, 1968).

Assim, o “mundo solipsista” seria apenas uma abstração filosófica, sem correspondência com a maneira como realmente vivenciamos a realidade. Em oposição a essa visão, Merleau-Ponty propõe uma ontologia centrada no ser pré-objetivo e na intersubjetividade, reconhecendo o sujeito como intrinsecamente conectado ao mundo e aos outros (Merleau-Ponty, 1968).

Merleau-Ponty inaugura uma abordagem filosófica que coloca a percepção e o corpo no centro da compreensão da realidade, rompendo com perspectivas idealistas e empiristas. Defende que a experiência humana se dá em um mundo compartilhado, onde sujeito e mundo se entrelaçam. Sua noção de “carne” expressa essa interconexão entre o visível e o invisível, superando dualismos tradicionais. Sua filosofia enfatiza, assim, a ambiguidade e a complexidade da existência, rejeitando verdades absolutas e privilegiando a vivência direta dos fenômenos (França Filho, 2014).

Explora ainda o conceito de carne, definida como a substância fundamental que une sujeito e mundo, visível e invisível. Reflete sobre como essa ontologia da carne pode superar dicotomias clássicas da filosofia, como a separação entre mente e corpo ou entre sujeito e objeto. A carne é apresentada como o meio através do qual o mundo é experienciado, sempre de forma situada e encarnada. O conceito de quiasma, que descreve o entrelaçamento entre ser e mundo, é aprofundado nessas reflexões, demonstrando a reciprocidade e a interdependência dessa relação (Merleau-Ponty, 1968).

Propõe uma fenomenologia que parte da experiência vivida, superando a ênfase tradicional na consciência. Destaca a percepção pré-reflexiva e a corporalidade, reconhecendo a complexidade da experiência e sua resistência a categorias fixas. Defende um método fenomenológico aberto à ambiguidade e indeterminação, buscando um novo caminho filosófico que capte a riqueza do existir (Merleau-Ponty, 1968).

Explora a relação entre o visível e o invisível, tema central de sua obra, argumentando que o visível não se limita ao que é apreendido pelos sentidos, mas está sempre ligado ao invisível—às estruturas subjacentes de significado que conferem profundidade à experiência. Propõe que a filosofia deva investigar essa relação de forma mais aprofundada, reconhecendo que o invisível não constitui um domínio separado, mas uma dimensão essencial da percepção. Visível e invisível são co-originários, e é por meio de sua interação que o sentido emerge (Merleau-Ponty, 1968).

A intercorporeidade e a intersubjetividade mostram que a subjetividade é relacional, emergindo da interação com o outro. A percepção do outro é direta e corporal, não uma inferência mental. Assim, a comunicação e a compreensão mútua são fundamentadas na experiência compartilhada, revelando o ser humano como um ser-no-mundo desde o início. (Merleau-Ponty, 1968).

O corpo não é apenas um objeto no mundo, mas o meio pelo qual experienciamos e interpretamos a realidade. Através dele, interagimos ativamente com o ambiente, indo além da mera recepção sensorial. Funciona como um “espaço expressivo”, atribuindo significados ao mundo e influenciando tanto a constituição do sujeito quanto a percepção dos objetos. Essa visão contrasta com o empirismo, que fragmenta a percepção em sensações individuais, e com o intelectualismo, que a reduz a um processo mental abstrato (Merleau-Ponty, 1999).

Merleau-Ponty (1964) mantém a aplicação contínua da fenomenologia da percepção, influenciado por Husserl, Heidegger, Marcel e pela psicologia da Gestalt. Argumenta que a ordem e o sentido não são pré-existentes, mas emergem da interação com o mundo. O sentido surge da experiência humana, mesmo em um mundo aparentemente caótico e desordenado.

Defende que toda experiência é estruturada como a percepção: nunca é completamente destituída de sentido, mas também nunca possui um significado definitivo. A razão e a ordem são construídas a partir do caos, não sendo garantidas a priori. A arte, nesse contexto, é concebida como um processo de dar sentido ao mundo (Merleau-Ponty, 1964).

A percepção antecede a reflexão consciente, manifestando-se como um fenômeno pré-reflexivo decorrente da interação direta entre corpo e mundo. Essa experiência não ocorre de forma isolada, mas dentro de um “mundo vivido”, onde os significados se constroem na rotina cotidiana. Assim, o mundo não se apresenta como um conjunto de objetos separados, mas como um campo de fenômenos interligados no qual estamos constantemente inseridos (Merleau-Ponty, 1999). A filosofia não deve ser um sistema fechado em si mesmo, mas um processo contínuo de interrogação e descoberta. Nessas notas, manifesta-se seu compromisso com uma filosofia aberta à complexidade da experiência e às ambiguidades do ser (Merleau-Ponty, 1968).

Merleau-Ponty supera o solipsismo ao demonstrar que a experiência humana é inerentemente compartilhada e enraizada no corpo. Sua fenomenologia propõe uma ontologia do “ser no mundo”, onde o visível e o invisível se entrelaçam. Assim, a percepção não apenas estrutura nossa relação com a realidade, mas revela a indissociabilidade entre sujeito, mundo e outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Maurice Merleau-Ponty contribuiu significativamente para a fenomenologia, reformulando a compreensão da experiência vivida. Ele rompe com o dualismo tradicional ao propor uma visão na qual corpo e mente, sujeito e objeto estão entrelaçados. Através dos conceitos de carne e quiasma, ele demonstra que a percepção é um processo ativo de interação com o mundo, e não um simples reflexo da realidade.

Para ele, a corporeidade é a base do conhecimento, e a percepção é uma experiência encarnada que antecede a reflexão consciente. Sua filosofia desafia

explicações reducionistas e mecanicistas, influenciando áreas como psicologia, estética e ciências cognitivas, criticando o racionalismo extremo e destaca também a ambiguidade da experiência humana, tornando sua obra relevante para debates contemporâneos sobre mente, corpo e ambiente.

Além disso, sua abordagem intersubjetiva enfatiza que a subjetividade se constrói na relação com o outro e com o mundo, o que tem implicações para o estudo da linguagem, da arte e da política. Ao superar a dicotomia entre idealismo e empirismo, ele propõe uma ontologia baseada na percepção, mantendo a filosofia aberta à complexidade do real. Assim, sua fenomenologia permanece um projeto em evolução, sempre em diálogo com as transformações do conhecimento e da experiência humana.

REFERÊNCIAS

CAÑAS, P. M. **The understanding of the body and movement in Merleau-Ponty**. Trans/Form/Ação, v. 42, n. 1, p. 201–226, jan. 2019.

COUTINHO, Luciano; SCHMITT, Jéssica. **O visível e o invisível em Platão e em Merleau-Ponty: aproximações e distanciamentos**. Boletim de Estudos Clássicos, Coimbra, n. 67, p. 87-109, 2022.

FRANÇA FILHO, J. L. Acerca da fenomenologia existencial de Maurice Merleau-Ponty. In: LIMA, A. B. M. (Org.). **Ensaio sobre fenomenologia: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty** [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2014, p. 77-102.

FURLAN, R. **A noção de consciência n°A Estrutura do Comportamento (Merleau-Ponty)**. Psicologia USP, v. 12, n. 1, p. 11–31, 2001.

GLENN, John D. Jr. **The Behaviorism of a Phenomenologist: The Structure of Behavior and The Concept of Mind**. Philosophical Topics, Fayetteville, v. 13, n. 2, p. 247-256, Spring 1985.

KRISTIANO, Paulus Eko. **What is Perception? Interpreting “Flesh and Chiasm (L’Entrelacs-Le Chiasme)” According to Maurice Merleau-Ponty**. Jurnal Filsafat, v. 33, n. 1, p. 95-116, 2023.

LEDER, Drew. **Flesh and blood: a proposed supplement to Merleau-Ponty**. Human Studies, v. 13, n. 3, p. 209-219, 1990.

LLORANTE, Jaime. **La especularidad de la carne: sobre el sentido del “giro ontológico” en Le Visible et l’invisible de Merleau-Ponty**. Diánoia, Ciudad de México, v. LIX, n. 72, p. 85-111, mai. 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Les aventures de la dialectique**. Paris: Gallimard, 1955.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **L'Œil et l'esprit**. Paris: Les Éditions Gallimard, 1964.

MERLEAU-PONTY, M. **Sense and Non-Sense**. Illinois: Northwestern University Press, 1964.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signos**. São Paulo: Edições 70, 1974.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **The Prose of the World**. Evanston: Northwestern University Press, 1973.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **The Structure of Behavior**. Boston: Beacon Press, 1963.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **The visible and the invisible**. Evanston: Northwestern University Press, 1968.

MOUTINHO, L. D. S. **O sensível e o inteligível: Merleau-Ponty e o problema da racionalidade**. Kriterion: Revista de Filosofia, v. 45, n. 110, p. 264–293, jul. 2004.

MULLER, Robin M. **The Logic of the Chiasm in Merleau-Ponty's Early Philosophy**. Ergo: An Open Access Journal of Philosophy, v. 4, n. 7, 2017.

PARKER, Rodney K.B. **Husserl's transcendental idealism and the problem of solipsism**. 2013. Tese (Doutorado em Filosofia) – The University of Western Ontario, London, 2013.

SARTRE, Jean-Paul. Merleau-Ponty. **Revue Internationale de Philosophie**, Bruxelas, v. 39, n. 152/153, p. 3-29, 1985.

TOADVINE, Ted. Maurice Merleau-Ponty. In: ZALTA, Edward N.; NODELMAN, Uri (eds.). **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**. Winter 2023 Edition. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/archives/win2023/entries/merleau-ponty/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

TOADVINE, Ted. **The Chiasm**. In: LUFT, Sebastian; OVERGAARD, Søren (Ed.). **The Routledge Companion to Phenomenology**. London; New York: Routledge, 2011. p. 331-347.

WILLIAMS, Jack. **Maurice Merleau-Ponty and the Philosophy of Religion**. Religious Studies, v. 56, p. 1–20, 2020.



“Ele me Tratava Como uma Rainha... Até eu querer a Liberdade”: Análise Narrativa e Reflexões sobre o Caso Elize Matsunaga na Netflix

“He Treated Me Like a Queen... Until I Wanted Freedom”: Narrative Analysis and Reflections on the Elize Matsunaga Case on Netflix

Lucas Matheus Araujo Bicalho

Stefany Reis Marquioli

Luís Fernando de Souza Alves

Guilherme Carvalho Vieira

Ioli Ferreira Santiago

Mariana Ruas Fernandes

Derliane de Oliveira Medeiros

Alana Laviola Dias

Amanda Castro de Souza

Eder Junior Carlos de Carvalho

Resumo: Em 2012, o Brasil foi palco de um crime que chocou o país: o assassinato do empresário bilionário e proprietário da empresa de alimentos Yoki, Marcos Matsunaga, cometido por sua esposa, Elize Matsunaga. Nove anos depois, em 2021, a Netflix lançou a série documental *Elize Matsunaga: Era uma Vez um Crime*. O documentário reconstituiu o caso por meio de depoimentos de promotores, advogados, jornalistas envolvidos na investigação e julgamento, além da própria Elize, condenada pelo assassinato do marido. A obra foi concebida como uma tentativa de apresentar ao público a perspectiva de Elize sobre os acontecimentos. Até então, a mídia frequentemente a retratava de maneira estereotipada, como uma figura “anormal”, “imoral” e marcada por crueldade e frieza. O objetivo deste estudo é analisar as narrativas presentes na série e explorar como Elize Matsunaga é caracterizada, fundamentando-se na história social das mulheres. Para isso, a discussão será embasada nas obras de Heleieth Saffioti (2012, 2015) e Gerda Lerner (2019). A metodologia empregada na pesquisa combina a análise qualitativa da literatura com a análise narrativa, com base nos estudos sobre patriarcado e a história das mulheres. Dessa forma, este trabalho busca contribuir para os estudos das narrativas midiáticas sobre mulheres, especialmente aquelas que transgridem normas patriarcais. O estudo destaca as violências enfrentadas por essas mulheres, frequentemente descritas como “loucas” ou “anormais”.

Palavras-chave: crime; Elize Matsunaga; gênero; violência.

Abstract: In 2012, Brazil was the scene of a crime that shocked the country: the murder of billionaire businessman and owner of the Yoki food company, Marcos Matsunaga, by his wife, Elize Matsunaga. Nine years later, in 2021, Netflix released the documentary series *Elize Matsunaga: Once Upon a Crime*. The documentary reconstructs the case through testimonies from prosecutors, lawyers, journalists involved in the investigation and trial, as well as Elize herself, who was convicted of her husband's murder. The work was conceived as an attempt

to present Elize's perspective on the events to the public. Until then, the media had often portrayed her in a stereotypical way, as an "abnormal", "immoral" figure marked by cruelty and coldness. The aim of this study is to analyse the narratives present in the series and explore how Elize Matsunaga is characterized, based on the social history of women. The discussion will be based on the works of Heleieth Saffioti (2012, 2015) and Gerda Lerner (2019). The methodology used in the research combines qualitative literature analysis with narrative analysis, based on studies on patriarchy and women's history. In this way, this work seeks to contribute to studies of media narratives about women, especially those that transgress patriarchal norms. The study highlights the violence faced by these women, who are often described as "crazy" or "abnormal".

Keywords: crime; Elize Matsunaga; gender; violence.

INTRODUÇÃO

Eu ainda não sei dizer... que tipo de emoção... que fez eu apertar aquele gatilho. Eu tava sentindo tanta coisa ali. Eu tava sentindo raiva dele. Eu tava sentindo... medo. Eu tava sentindo... alívio de eu não estar louca (Elize Matsunaga, entrevista em documentário para a Netflix, 2021).

O relato de Elize Matsunaga reflete a complexidade emocional vivida por muitas mulheres no Brasil, marcadas por histórias de violência, medo e desesperança. Suas palavras traduzem não apenas um momento de tensão extrema, mas também séculos de silenciamento e sofrimento feminino. Sentir raiva, medo e alívio ao mesmo tempo, é um reflexo de uma realidade em que mulheres, frequentemente vítimas de abusos e opressões, encontram-se em situações-limite, sem enxergar outra saída. Seu depoimento revela não apenas um crime, mas um grito sufocado de alguém que, como tantas outras, carregava dores profundas e uma vida moldada por dinâmicas de poder e submissão.

Historicamente, mulheres que desafiaram a ordem social foram encaradas com estranhamento, receio e repúdio. Longe de serem reconhecidas como agentes de sua própria trajetória, eram rotuladas como feiticeiras, monstruosas, bruxas, selvagens, degeneradas ou desalmadas. Além disso, sempre que seus discursos, comportamentos e aparências destoavam das normas morais, sociais, culturais e políticas vigentes, eram imediatamente classificadas como anormais ou insanas.

Embora a sociedade tenha avançado em muitos aspectos, esse olhar excludente e estigmatizante persiste. No contexto da criminalidade, por exemplo, mulheres envolvidas em tráfico de drogas, crimes passionais, estelionato, fraudes, liderança no crime organizado, assaltos ou sequestros continuam sendo representadas por discursos sociais que as desumanizam. São vistas como aberrações ou como uma "não-mulher", justamente por não se encaixarem no ideal hegemônico e restritivo da "natureza feminina". Dessa forma, perpetua-se a noção de que a transgressão, quando protagonizada por mulheres, é ainda mais inadmissível, pois subverte não apenas as leis, mas também a própria construção do feminino.

A pesquisadora Flávia Fernandes de Carvalhaes (2015) discute a construção da chamada mulher transgressora, associando-a a uma figura feminina anômala, imoral, ilegal e/ou insana. Essa noção esteve historicamente impregnada em representações de mulheres que transgrediam normas sociais, como a prostituta, a operária, a lésbica, a histérica, a infanticida, a *garçonne*¹, a *flapper girl*² e, sobretudo, a criminosa. Assim, as narrativas construídas em torno dessas figuras sempre se situaram – e ainda se situam, ainda que de forma atenuada – em oposição ao ideal da mulher honesta, concebida como o emblema de uma suposta “natureza feminina” normativa.

A partir de exemplos de diversas mulheres que desafiaram as normas patriarcais, consolidou-se um discurso que definiu a forma “adequada” de ser mulher. Tal concepção foi fomentada por normativas estruturantes, como o matrimônio e a maternidade, que serviram para legitimar e perpetuar a diferenciação entre mulheres aceitas socialmente e aquelas consideradas desviantes (Bicalho; Reis, 2024b).

Dessa forma, vemos que os comportamentos que a sociedade espera das mulheres são determinados não apenas por instituições como a família, o matrimônio e a maternidade, mas também pela mídia. Como aponta a historiadora Mariana Ruas Fernandes (2024), os filmes, documentários, músicas e programas de televisão apresentam narrativas que reproduzem as hierarquias sociais, expectativas e discursos acerca das condutas de homens e mulheres “já estabelecidas na sociedade, ao mesmo tempo, em que também ‘ensina’ ao público os símbolos, valores e comportamentos a cada gênero” (Fernandes, 2024, p. 27).

Nesse sentido, como um percurso para problematizar os elementos subjetivos que, historicamente, envolvem as trajetórias de vida das mulheres criminosas, aqui, neste capítulo, buscamos, de modo mais específico, trazer reflexões e associações em torno do caso de Elize Matsunaga. Para tanto, escolhemos um caso de uma mulher criminosa porque crimes cometido por mulheres são apresentados em textos científicos, jornalísticos, jurídicos, religiosos e artísticos com expressões que as colocam a uma categoria de mulheres desequilibradas, apaixonadas, neuróticas, desesperadas, promíscuas, anormais e dentre tantos outros termos que configuram na produção no que tange a criminalidade feminina e ao desvio.

À vista disso, este capítulo analisa as narrativas presentes na minissérie *Elize Matsunaga: Era uma Vez um Crime*. Para tanto, fundamentamos a discussão a partir das contribuições de Heleieth Saffioti (2012, 2015) e Gerda Lerner (2019), cujas obras são referências essenciais para o estudo do patriarcado e do conservadorismo social. Ademais, mobilizamos outros(as) autores(as) com o intuito de aprofundar e enriquecer as reflexões propostas ao longo do capítulo.

A abordagem da criminalidade feminina abriu novos caminhos para as pesquisas de historiadores(as) dedicados(as) ao desenvolvimento da história social das mulheres. A relevância desse enfoque justifica-se pela recorrente incidência de

¹ *Garçonne* é um termo francês que significa “como um menino”. Ele foi usado para descrever mulheres que tinham um comportamento mais masculino.

² *Flapper Girl* é uma expressão que se refere a uma jovem mulher independente e ousada que surgiu nos anos 1920. As *flappers* eram conhecidas por seu estilo de vida e aparência, que desafiaram os valores tradicionais da época.

mulheres que enfrentam não apenas o sistema de justiça, mas também a opinião pública, submetidas a múltiplos julgamentos – jurídicos, midiáticos e religiosos, que se apoiam em estereótipos e contribuem para sua revitimização (Caleiro, 2002). Nesse sentido, mesmo durante e após o cumprimento de suas penas, essas mulheres continuam a ser culpabilizadas pela sociedade, uma vez que são percebidas como transgressoras não apenas da lei, mas também dos papéis sociais tradicionalmente atribuídos ao feminino. Ao se distanciarem das figuras da esposa, mãe, dona de casa, mulher frágil, dócil e, sobretudo, submissa aos desejos masculinos, tornam-se alvo de discursos que reforçam sua marginalização e exclusão social (Bicalho; Reis, 2024a).

METODOLOGIA

Durante o desenvolvimento de pesquisas científicas, diversos caminhos podem surgir para responder ao problema de pesquisa proposto e alcançar os objetivos do estudo. Contudo, cabe ao(a) pesquisador(a) a decisão sobre qual direção seguir. Nesse contexto, o presente estudo busca contribuir com novos conhecimentos para o avanço da ciência, sem necessariamente ter como foco uma aplicação prática (Silva; Menezes, 2005).

Nesse sentido, a presente pesquisa configura-se como qualitativa, uma vez que se baseia na análise da literatura e nas referências bibliográficas produzidas sobre o tema do estudo. Para tanto, recorreram-se a fontes como o catálogo de teses e dissertações da Capes, SciELO, Google Acadêmico e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Assim, a técnica de pesquisa adotada foi a bibliográfica, definida como “[...] aquela baseada na análise da literatura já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas, imprensa e até eletronicamente, disponibilizada na Internet” (Silva; Menezes, 2005, p. 38).

Como base teórica, empregamos a história social das mulheres, ancorando-nos nos estudos e pesquisas de Heleieth Saffioti (2015), Gerda Lerner (2019) e outros(as) autores(as) que discutem temas relevantes para a pesquisa em questão. E, para as análises das falas, também recorremos aos estudos sobre o patriarcado e estudos voltados para a história das mulheres.

“ELIZE MATSUNAGA: ERA UMA VEZ UM CRIME”: A MULHER QUE SUBVERTEU OS PAPÉIS DA “NATUREZA FEMININA”

O documentário *Elize Matsunaga: Era uma vez um crime*, produzido pela Boutique Filmes, estreou em 8 de julho de 2021 na plataforma de streaming Netflix. Por meio dessa produção, o caso de Elize é reconstituído sob a ótica das narrativas jurídicas e midiáticas que o cercaram. A obra reúne depoimentos de figuras-chave como o promotor José Carlos Cosenzo, o advogado Luiz Flávio Borges D’Urso, responsável pela acusação, jornalistas que acompanharam o caso de perto, os advogados de defesa Luciano e Juliana Santoro, além da própria Elize Matsunaga.

Entretanto, é preciso questionar: em um contexto de tanta disputa pelo controle da narrativa, até que ponto a história de Elize não é reduzida a um protótipo de mulher “anormal” ou “imoral”, prisioneira de estigmas sociais que a marginalizam, silenciando suas próprias motivações e contextos?

Embora o documentário tenha sido lançado em 2021, os depoimentos de Elize Matsunaga foram gravados em 2019, período em que ela cumpria sua pena em regime semiaberto. As gravações ocorreram durante as saídas temporárias, um fator que, por si só, realça a fragilidade e a marginalização daqueles que, como ela, são sujeitos às contingências de um sistema penal que constantemente define suas condições de existência (Lopes; Gomberg, 2023).

Não obstante as controvérsias em torno da produção do documentário, a defesa de Elize defende que a obra foi concebida como uma tentativa de apresentar, ao grande público, sua versão dos acontecimentos, proporcionando-lhe a oportunidade de, finalmente, expor sua versão da história (Lopes; Gomberg, 2023). Contudo, é imperativo observar que, apesar de sua tentativa de ressignificar a narrativa, Elize permanece prisioneira dos estigmas sociais que, ao longo do tempo, a associam a uma figura feminina “fora da ordem”, limitando a compreensão de sua experiência às margens de um sistema patriarcal que não permite que sua voz se faça ouvir em seus próprios termos.

Com o crescimento exponencial da produção de conteúdos audiovisuais, especialmente no campo do *true crime* (crimes reais) e investigações criminais, a plataforma de streaming Netflix consolidou sua posição em novos nichos nos últimos anos. Esse fenômeno se intensificou no contexto da pandemia mundial, quando o isolamento social tornou-se uma imposição global. Como usuários dessa plataforma digital, observamos que a busca por filmes e séries em formato de documentário, particularmente aqueles que exploram a vida privada e pública de indivíduos, teve uma expansão intensa. Tal interesse atraiu um público específico, organizado e segmentado, cujas preferências são continuamente moldadas pelos algoritmos da plataforma, que, por sua vez, influenciam e orientam o consumo de conteúdos com um caráter cada vez mais personalizado.

Diante do crescimento exponencial de filmes, séries e novelas – cada vez mais dinâmicos e envolventes –, essas produções passaram a ocupar um papel central no cotidiano dos espectadores. Nesse contexto, destacamos neste capítulo dois trabalhos acadêmicos que utilizaram o cinema como fonte histórica, evidenciando sua relevância na análise crítica da sociedade. O primeiro estudo adotou como metodologia a Análise Crítica do Discurso, enquanto o segundo se baseou na Análise de Conteúdo. Embora distintas em seus métodos investigativos, ambas as abordagens convergem ao examinar, de maneira crítica, as palavras, frases e temáticas presentes nas obras audiovisuais. Os trabalhos em questão são: *Análise do discurso dos personagens do filme Procurando Nemo segundo a inclusão*, publicado por Michele Serafim dos Santos e Marlon Leal Rodrigues (2014), e *A ‘solteirona’ na série Bridgerton da Netflix: subversão e reinvenção de estereótipos no contexto social do século XIX*, de Lucas Bicalho et al. (2024).

Ambos os artigos se fundamentam em discussões sobre cinema e recursos audiovisuais, destacando a ampla abrangência da plataforma Netflix e seu papel como um poderoso mecanismo de disseminação de informações. Além de proporcionar entretenimento e diversão ao público, suas produções contam com cenas e diálogos leves e envolventes, capturando a atenção do espectador. Da mesma forma, é fundamental ressaltar que produtos audiovisuais, como filmes, séries, novelas e documentários, especialmente aqueles baseados em fatos, tendem a atrair inúmeros telespectadores(as). Isso ocorre porque tais narrativas criam expectativas intensas em relação ao desenrolar da trama e ao desfecho da história, tornando a experiência ainda mais imersiva e impactante.

Nesse contexto, a minissérie utilizada para o desenvolvimento deste capítulo, *Elize Matsunaga: Era uma Vez um Crime*, é estruturada em quatro episódios e apresentada no formato de documentário, com entrevistas que expõem o assassinato do empresário e bilionário Marcos Matsunaga³, marido de Elize Matsunaga. Com títulos impactantes e estrategicamente chamativos, a produção coloca o(a) telespectador(a) na posição de um jurado, como se estivesse em um tribunal de julgamento. Consequentemente, Elize é novamente colocada no papel de ré – porém, desta vez, com a oportunidade de narrar sua própria versão dos fatos, já que o documentário foi concebido para dar visibilidade à sua perspectiva sobre o crime.

Um dos aspectos mais marcantes da minissérie está na forma como as entrevistas e as falas foram cuidadosamente organizados, selecionados e apresentados ao longo dos episódios. Cada cena, cada palavra dita ou omitida, carrega um peso estratégico, conduzindo os(as) espectadores(as) por uma narrativa que oscila entre a emoção e a lógica. Especialmente tocantes são os momentos em que Elize se emociona ao relembrar passagens dolorosas de sua vida pessoal, criando uma atmosfera de vulnerabilidade que humaniza sua figura diante das câmeras. Com isso, a estrutura do documentário se assemelha a um julgamento meticulosamente encenado, onde acusação e defesa vão lançando seus argumentos, peça por peça, na tentativa de sustentar uma determinada tese. No entanto, aqui, o tribunal não é formado por juízes, mas pelo próprio público, que se vê imerso em um verdadeiro espetáculo midiático. E, ao final da minissérie, cabe a cada telespectador(a) não apenas refletir sobre a história apresentada, mas também emitir sua própria sentença no tribunal implacável da opinião pública.

Para tanto, selecionamos doze momentos discursivos para compor nossas análises. Seis desses fragmentos são declarações de Elize Matsunaga, destacados em “E” enumerados de 1 a 6. Os outros seis trechos foram proferidos por diferentes indivíduos, como advogados, jornalistas, amigos(as) e familiares, e serão representados por “O”, também enumerados de 1 a 6 (Meira, 2021). Dessa forma, no quadro abaixo, podemos visualizar a organização dessas narrativas ao longo da minissérie:

³ Marcos Kitano Matsunaga foi um empresário brasileiro, herdeiro do grupo Yoki, uma das maiores empresas de alimentos do Brasil. Ele ficou conhecido nacionalmente após ser assassinado em maio de 2012 por sua esposa, Elize Matsunaga, em um caso que chocou o país.

Quadro 1 - Trechos discursivos de Elize e de outros(as) indivíduos(as).

Fala de Elize Matsunaga	Falas de outros(as) indivíduos(as)
E1: “O casamento começou a desabar, quando descobri que ele tinha outra, há dois anos atrás. Eu não imaginava que ele pudesse fazer aquilo”.	O1: “Os relatos indicam que, num primeiro momento, a relação deles era muito harmoniosa, independentemente da condição financeira do Marcos, que era muito superior à de Elize, eles vinham de mundos diferentes” (jornalista).
E2: “Quando começaram as ofensas e ele começou a mudar o comportamento, eu tava tão confusa, não conseguia acreditar no que acontecia... Uma ladeira abaixo meu casamento e eu falei: ‘Eu quero me separar’. Ele olhou pra mim e falou: ‘Você acha que...’”.	O2: “Uma vez ele apareceu com ela, apresentou pra todo mundo, a gente tinha zero informações sobre quem fosse ela, onde ele a conheceu. Na minha cabeça passava um pouco isso: ‘uma moça muito mais nova, loirinha, bonitinha, não sei o quê...tá encantado com ela, etc’” (amigo de Marcos).
E3: “Cada vez que eu citava outra mulher, ele: ‘Ai, você tá louca, você tá louca’. [...] ‘Eu já sei de tudo, eu contratei um detetive. Aí eu lembro que ele me deu um tapa no rosto. Ele nunca tinha feito isso’. Ele negava aquilo de uma forma tão extrema e me colocava numa situação de culpada”. “Será que eu tô doida mesmo?”.	O3: “Já que era um dos empresários mais ricos do país, a pressão para que fosse resolvido o quanto antes foi gigante” (jornalista).
E4: “Eu ainda não sei dizer que tipo de emoção que fez eu apertar aquele gatilho. Eu tava sentindo tanta coisa ali. Eu tava sentindo raiva dele, medo, alívio de eu não tá louca”.	O4: “Ele trata a Elize como uma rainha. Era um homem que puxava a cadeira para ela sentar. Era uma vida que qualquer mulher que nasceu humildemente gostaria de ter, o luxo que ela vivia. Ah, ela deu o golpe do baú” (amigos de Marcos).
E5: “Eu vejo que foi colocado de uma forma totalmente para me diminuir na condição de mulher. Porque um homem contratar um serviço de uma garota de programa, isso é absolutamente normal. Mas, uma mulher estar nessa situação, aí não pode...é imoral”.	O5: “O Brasil mudou muito entre 2012, quando o crime ocorreu, e 2016. Em 2012, pouco se falava sobre direitos da mulher. Esse avanço, num período tão curto, é muito expressivo. E, pra mim, não tem como a gente desassociar isso do caso de Elize” (jornalista).
E6: “Isso é uma sociedade machista”, disse Elize quando foi solicitado o teste de paternidade.	O6: “Atira! Você acha que algum juiz vai dar a guarda para uma puta?” (Marcos Matsunaga).

Fonte: Guianeza Meira, 2021.

Antes de mergulhar na análise das narrativas que sustentam esta pesquisa, é imprescindível situar o leitor no cerne do que se desenrola. *Elize Matsunaga: Era Uma Vez um Crime* não é apenas um relato sobre um assassinato brutal; é a dissecação de um episódio que abalou a opinião pública, ecoando na dor dos que ficaram e na perplexidade de quem acompanhou cada detalhe do julgamento.

Diante da barbárie, a produção não se limitou a expor os fatos. Sentiu-se compelida a apresentar múltiplas versões da história, entre elas, a de Elize, que tenta justificar o inominável: o crime triplamente qualificado contra Marcos Matsunaga. Paralelamente, vozes indignadas se levantam. Familiares, amigos e a promotora,

desde os primeiros passos do processo, sustentam um só clamor: que Elize pague com o peso máximo da lei.

Nesse contexto, a Netflix, por meio dessa minissérie, conduz os telespectadores a uma experiência imersiva, conquistando-os com imagens e narrativas que os colocam no papel de jurados, analistas de narrativas e intérpretes dos fatos. Cada espectador é instigado a julgar, a questionar, a formar sua própria conclusão sobre o crime que chocou o país. Dessa forma, nesta seção, são apresentados ao leitor trechos das falas em que Elize Matsunaga expõe sua versão dos acontecimentos, tentando justificar o crime ao mencionar as sucessivas traições de seu marido, Marcos Matsunaga. Esse argumento se evidencia no fragmento E1, no qual Elize declara que seu casamento estava ruindo porque “Ele [Marcos] tinha outra”.

Além disso, a relação foi marcada por um ciclo crescente de abusos. Os insultos, as humilhações e a violência, tanto psicológica quanto física, tornaram-se parte do cotidiano de Elize, empurrando-a para o desejo de libertação. No entanto, como acontece em muitas relações abusivas, a decisão de se separar desencadeou uma reação agressiva por parte de Marcos. No fragmento E2, sua fala ecoa o controle e a desvalorização frequentemente impostos às mulheres: “Você acha que alguém da sua reputação vai encontrar um príncipe encantado?”. Uma tentativa clara de desmoralizá-la, de reafirmar o poder que ele acreditava ter sobre ela e de minar qualquer possibilidade de autonomia. E, por conseguinte, Marcos escancara uma lógica profundamente enraizada no imaginário patriarcal: a ideia de que mulheres que vendem seu corpo são descartáveis, desprovidas de valor além do prazer que proporcionam. Seu interesse por Elize nunca esteve na esfera do reconhecimento, mas na posse, no uso, na utilidade momentânea.

No fragmento E2, essa hierarquia de poder se traduz em um efeito perverso: a culpabilização da vítima. Diante da manipulação e da violência simbólica, Elize internaliza a desqualificação que lhe é imposta, questionando-se: “Será que eu tô doida mesmo?”. Aqui, vê-se o mecanismo que Rita Segato (2025) descreve: a violência masculina não se dá apenas pelo ato físico, mas também pela marcação simbólica do corpo e da subjetividade da mulher. O agressor reafirma seu domínio ao fazer com que a vítima duvide de si mesma, deslocando a culpa da opressão para aquela que a sofre.

De igual maneira, essa tentativa de desmoralização se insere no que Heleieth Saffioti (2015) descreve em *Gênero, patriarcado e violência* como um mecanismo estruturante das relações de poder entre homens e mulheres. Para a autora, a violência contra a mulher não é um desvio de conduta individual, mas um fenômeno sistêmico, enraizado no patriarcado. O controle masculino sobre a autonomia feminina se manifesta de diversas formas, desde a desqualificação moral até agressões diretas, todas destinadas a manter a mulher em uma posição de submissão. Assim, a frase de Marcos não é apenas um insulto, mas a expressão de uma estrutura que busca limitar as possibilidades de existência das mulheres fora da lógica do domínio masculino.

Com isso, Marcos Matsunaga revela uma realidade dolorosa e amplamente disseminada: a de que muitos homens, em sua maioria, não atribuem valor algum

às mulheres que prestam serviços sexuais, relegando o interesse por elas a um campo restrito ao sexo, sem qualquer consideração pela sua humanidade. No E3, podemos perceber o impacto disso em Elize, que, subjugada pela manipulação e pela desvalorização, questiona-se: “Será que eu tô doida mesmo?”. Este momento expõe a angústia de uma mulher que, diante da violência simbólica, começa a duvidar de sua própria percepção da realidade.

Diante disso, conforme os estudos de Heleieth Saffiotti (2015) e Gerda Lerner (2019), a violência contra a mulher, tanto física quanto simbólica, está profundamente enraizada nas estruturas patriarcais que, ao longo da história, moldaram as relações de poder entre os sexos. Para Saffiotti (2015), a violência não é apenas um ato isolado, mas parte de um sistema que subordina a mulher, tirando-lhe a autonomia e impondo-lhe um lugar de subordinação e sofrimento. Já Lerner (2019) analisa a construção histórica do patriarcado como uma estrutura de dominação masculina que se perpetua por diversos mecanismos, incluindo a violência e a subjugação da mulher, mantendo-a em uma posição de desvalorização e exclusão.

No contexto do episódio 4, observamos Elize revelando ao público, de maneira crua e vulnerável, os sentimentos que surgem após o crime. Ela assume a responsabilidade pelo assassinato de Marcos e, ao expressar seus sentimentos, diz: “raiva dele, medo, alívio de eu não tá louca”. Este momento, que se repete ao longo da minissérie, não se resume apenas à confissão de um crime, mas representa a exteriorização de um turbilhão de emoções provocadas pela violência constante e pela opressão psicológica a que foi submetida (Meira, 2021). Dessa forma, Elize evidencia sua saúde mental, pois há uma preocupação clara com essa questão. Isso é relevante, pois, na sociedade, quando uma mulher subverte os padrões sociais que definem a uma suposta “natureza feminina”, ela é frequentemente rotulada como anormal, louca, monstruosa, neurótica, imoral, desalmada, entre outros estigmas que desumanizam as mulheres e as desclassificam como sujeitas criminosas (Bicalho; Reis, 2024ab).

Nesse sentido, os sentimentos de medo e a raiva refletem o desgaste de uma mulher mergulhada em um ciclo de abuso e manipulação, como descreve Saffiotti (2015), em que a vítima vive em constante estado de subordinação e terror. Dito isso, o alívio descrito por Elize está relacionado ao momento em que ela sente que finalmente não está mais sendo controlada por Marcos, apesar da gravidade de seu ato. Esse mesmo alívio pode ser compreendido como uma tentativa de recuperação de algum controle sobre sua própria vida, o que está em consonância com o que Lerner (2019) discute sobre o patriarcado: as mulheres frequentemente se veem forçadas a recorrer à violência como último recurso para se libertar de uma opressão sufocante. Assim, a repetição desse momento ao longo da minissérie reforça a ideia de que a violência não é um evento isolado, mas uma consequência de um sistema que historicamente desumanizou e subjugou as mulheres.

Ao analisarmos os discursos de outras pessoas: amigos, familiares e a promotoria, fica evidente como as marcas do patriarcado estão presentes na narrativa. O primeiro elemento que salta aos olhos é o discurso de supremacia financeira, materializado pela metáfora entre o príncipe e a plebeia. Em O1, a superioridade

econômica da família Matsunaga é explicitada, destacando a distância abissal entre as realidades de Elize e Marcos. Já em O2, o estereótipo que circunda a imagem de Elize é posto em evidência, descrevendo-a como “uma moça muito mais nova, loirinha, bonitinha”, o que alimenta conversas e especulações sobre sua origem, sempre tentando deslegitimá-la e reduzi-la ao estereótipo de mulher superficial.

Em O4, a vida luxuosa de Elize e o tratamento “como uma rainha” que recebia de Marcos são destacados, evidenciando a tentativa de, mais uma vez, encaixar Elize no papel de mulher que depende da benevolência do homem rico. O discurso do “golpe do baú”, dito por um amigo de Marcos, reflete essa visão de dominação econômica, onde a mulher é sempre vista como um ser inferior, que busca se beneficiar da riqueza e do poder do homem.

Essa supremacia financeira, sempre repetida nos discursos, se baseia na figura de Marcos, descrito como “um dos empresários mais ricos do país”, dono da Yoki, o que solidifica sua posição de poder. Esses discursos não são apenas sobre o dinheiro, mas sobre o lugar que se reserva à mulher na estrutura patriarcal: subordinada e limitada ao *status* do homem com quem se relaciona. Elize, assim como tantas outras mulheres, é reduzida a um objeto de posse, de interesse utilitário, porque o patriarcado limita sua autonomia, seus desejos e suas escolhas.

Em O6, a fala de Marcos, reproduzido por Elize no momento do crime, é um grito de desumanização e violência simbólica: “Atira! Você acha que algum juiz vai dar a guarda para uma puta?”. Esta frase, brutal em sua essência, encapsula a crueldade do patriarcado em sua forma mais insidiosa. Marcos não apenas desqualifica Elize enquanto mulher, mas a reduz a um objeto de posse e julgamento moral, negando-lhe a dignidade e o direito de ser mãe. Essa fala expõe a verdade amarga de como o conservadorismo social, em sua construção de valores e normas, usa a maternidade das mulheres como uma chave para o controle, para a chantagem emocional e, principalmente, para a manutenção da subordinação feminina.

Essa dinâmica reflete a análise incisiva de Heleieth Saffioti (2013), onde a autora afirma que, em uma sociedade patriarcal, as mulheres são constantemente constrangidas a ocupar papéis definidos e restritos, e qualquer tentativa de romper com esses papéis é punida com a exclusão e a desvalorização. Quando Elize pede o divórcio, ela não está apenas tentando se libertar de um relacionamento abusivo, mas desafiando um sistema inteiro que vê sua autonomia como uma ameaça. A chantagem pela guarda dos filhos funciona como um truque do patriarcado para garantir que as mulheres permaneçam presas às expectativas tradicionais, é a face mais cruel dessa opressão. O patriarcado, ao colocar os filhos como moeda de troca, reforça que o valor de uma mulher está atrelado à sua função como mãe, e que sua capacidade de ser uma mãe “adequada” está diretamente ligada ao seu comportamento sexual, um julgamento implacável e profundamente sexista.

À vista disso, o fala de Marcos evidencia o cerne da opressão patriarcal: a mulher, ao reivindicar sua liberdade e autonomia, é punida não apenas com a perda de sua identidade, mas com a ameaça de perder aquilo que, conforme o sistema conservador, a torna “legítima”: seus filhos. Este é o sistema que Saffioti

(2013, 2015) denuncia, no qual a mulher é constantemente mantida em um lugar de subordinação e onde qualquer passo em direção à liberdade é obstaculizado pelo peso de um passado que insiste em definir o seu valor. Logo, a luta de Elize é, assim, a luta de todas as mulheres contra um sistema que, em nome da moralidade e da “ordem”, as submete, as limita e as silencia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz das reflexões apresentadas, constatamos que o documentário *Elize Matsunaga: Era uma Vez um Crime* evidencia como a mídia pode reforçar estigmas sociais atribuídos às mulheres. A obra foi difundida como uma oportunidade para a protagonista expor sua versão dos acontecimentos. Contudo, as narrativas de Elize e de outros envolvidos foram entrelaçadas de forma que julgamentos misóginos também ganharam destaque, desmoralizando-a e colocando seus sentimentos à prova.

Essa análise exemplifica como a violência contra as mulheres permanece profundamente enraizada na sociedade patriarcal, que insiste em subordiná-las e desvalorizá-las. As declarações de amigos, familiares e representantes da promotoria revelam claramente a presença do patriarcado, caracterizando Elize como anormal, superficial, interesseira e insana. Assim, ela foi desqualificada enquanto uma sujeita criminosa.

REFERÊNCIAS

- BICALHO, Lucas Matheus Araujo; ALVES, Luís Fernando de Souza; MARQUIOLI, Stefany Reis; VIEIRA, Guilherme Carvalho; COSTA, Daniely Santos Ramos. **A “SOLTEIRONA” NA SÉRIE BRIDGERTON DA NETFLIX: subversão e reinvenção de estereótipos no contexto social do século XIX.** Cadernos Zygmunt Bauman, v. 13, n. 33, 1 dez. 2023. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/24920>. Acesso em: 25 mar. 2025.
- BICALHO, Lucas Matheus Araujo; REIS, **Filomena Luciene Cordeiro**. CRIME, GÊNERO E MÍDIA: a construção da “loura má” na Folha de São Paulo e no Correio Braziliense (2002-2006). Cadernos Zygmunt Bauman, v. 14, n. 36, 5 dez. 2024a.
- BICALHO, Lucas Matheus Araujo; REIS, Filomena Luciene Cordeiro. **Suzane Von Richthofen: cruelmente “interessada, inteligente e aplicada”.** Comunicação & Informação, v. 27, p. 219-236, 2024b.
- BITTENCOURT, Lilian Ramos. **“Elize Matsunaga: Era Uma Vez Um Crime” (2021): as potencialidades e as vozes sobre as mulheres que cometem crimes.** 2023. 87 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

CALEIRO, Regina Célia Lima. **História e crime**: quando a mulher é a ré Franca 1890-1940. Montes Claros: Unimontes, 2002.

CARVALHAES, Flávia Fernandes de. **Mulheres no crime, deslizamento de fronteiras**. 2015. 190 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

FERNANDES, Mariana Ruas. **A televisão como tecnologia de gênero e as representações femininas na franquia Star Trek (1965-2022)**. 2024. 103 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2024.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens**. Tradução: Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.

LOPES, Tatiana Helich; GOMBERG, Felipe. **O crime como espetáculo na narrativa documental: a série Netflix sobre Elize Matsunaga**. *Mídia e Cotidiano*, v. 17, n. 2, 19 maio 2023.

MATSUNAGA, Elize. **Era Uma Vez Um Crime**. Direção: Eliza Capai. Produção: Diana Golts, Gustavo Mello. Roteiro: Diana Golts, Elaine Perrotte. Fotografia de Janice D'Ávila. Brasil: Netflix, 2021.

MEIRA, Guianeza Mescherichia de Góis Saraiva. **Feminicídio às avessas? Análise crítica dos discursos na minissérie 'Elize Matsunaga: Era uma vez um crime'**. In: Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2021, Rio de Janeiro. *Cadernos do CNLF*, v. XXIV. 2021. p. 367-377.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SANTOS, Michele Serafim dos. **Análise do Discurso dos Personagens do Filme Procurando Nemo Segundo a Inclusão**. *Web Revista Discursividade*. n. 14, p. 1-21, jul. 2014.

SEGATO, Rita. **As Estruturas elementares da violência**. São Paulo: Bazar do Tempo, 2025.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.



Desafios e Estigmas: O Preconceito Vivido pela Mulher Divorciada

Challenges and Stigmas: Prejudice Experienced by Divorced Women

Aline de Oliveira Santos

Karollayne Maria Ferreira da Silva

Sofia dos Santos Pereira

Resumo: Este estudo explora o estigma social que mulheres divorciadas enfrentam. Nesse sentido, esta percepção negativa atribuída à mulher divorciada possui raízes profundas na cultura, observada também na legislação, como no Código Civil de 1916. A análise inclui aspectos sociais e jurídicos, ressaltando a importância de discutir e desconstruir esses preconceitos em prol da igualdade de gênero e do empoderamento feminino.

Palavras-chave: divórcio; preconceito; estigma; casamento.

Abstract: This study explores the social stigma that divorced women face. In this sense, this negative perception attributed to divorced women has deep roots in culture, also observed in legislation, such as the Civil Code of 1916. The analysis includes social and legal aspects, highlighting the importance of discussing and deconstructing these prejudices in favor of gender equality and female empowerment.

Keywords: divorce; prejudice; stigma; marriage.

INTRODUÇÃO

É comum encontrar o estereótipo de que a mulher divorciada é considerada uma fracassada. Mas de onde vem esse estigma? É importante destacar que, em uma sociedade marcada pelo machismo, a mulher é vista como responsável por cuidar da sua família. A figura feminina entra para o casamento com a pressão de não “errar” na formação de seu próprio lar, o que a leva a assumir várias funções: administrar a casa, cuidar dos filhos, do marido e lidar com as outras responsabilidades da vida cotidiana. Por essa razão, quando uma mulher opta pelo divórcio, a sociedade frequentemente a julga como não tendo cumprido seu papel, restando a culpa da separação como uma falha atribuída à mulher.

Entretanto, apesar de ser um pensamento que encontra origem na antiguidade, ainda nos dias atuais a mulher é vista como um “produto que não é permitido devolver”. Isso não impacta somente em futuros relacionamentos, mas também em sua vida profissional e social. Dessa forma, “divorciada” é um título atribuído à mulher como termo pejorativo. Para realizar a análise deste preconceito, é necessário verificar da perspectiva histórica, social e jurídica, visto que diversos são os fatos atenuantes.

Esse pensamento foi enraizado culturalmente e apresenta um legado nocivo na sociedade brasileira. Sob esse viés, discutir esse estigma enfrentado por mulheres divorciadas é fundamental na sociedade contemporânea, pois aborda aspectos de igualdade de gênero, empoderamento e direito à autonomia pessoal. Em um contexto que valoriza cada vez mais a equidade, é vital confrontar e desconstruir essas narrativas problemáticas.

HISTÓRICO DA LUTA FEMININA POR DIREITOS

A luta feminina ao longo da história foi árdua e contra diversos conceitos atrelados ao pensamento social brasileiro. Pensamentos misóginos, machistas e extremamente conservadores foram responsáveis pela perseguição da mulher dentro da sociedade.

Constância Lima Duarte (2019, p. 24) disserta acerca do tabu do feminismo, movimento social mundial que luta pelos direitos das mulheres que sofre represália até mesmo no termo, como segue:

[...] sua grande derrota foi ter permitido que um forte preconceito isolasse o termo, sem conseguir se impor com orgulho para a maioria das mulheres. A reação desencadeada pelo antifeminismo foi tão forte e competente, que não apenas promoveu um desgaste semântico da palavra, como transformou a imagem da feminista em sinônimo de mulher mal-amada, machona, feia, em total oposição à ideia do feminino.

Destaca-se em sua obra quatro grandes momentos de conquistas femininas no contexto brasileiro, sendo eles o acesso às letras iniciais, a ampliação a educação, o direito ao sufrágio, a aprovação da cidadania e a revolução sexual e literária, pontos de extrema importância que influenciaram a mulher a conquistar o direito a sua independência dentro desta sociedade tão patriarcal, e, como consequência, o direito ao divórcio.

Em síntese, o primeiro momento citado por Constância Duarte (2019, p.26) é a luta para o acesso à educação, considerado básico para o ser humano que vive em sociedade capitalista: saber ler e escrever. Este direito é exclusivamente masculino, uma vez que a figura feminina era isolada dentro de sua casa para cuidar das crianças. Logo, qual a necessidade de ler e escrever? Datada em 1827, a autorização de escolas públicas femininas foi aberta.

O segundo momento (Duarte, 2019, p. 30) surge em meados de 1870 e caracteriza-se pela inserção das mulheres em revistas, obras literárias e afins. Contudo, é muito mais jornalístico que literário. Aqui, o voto feminino passa a ganhar voz em pautas levantadas. Desse modo, a mulher ratifica-se como ser social e de vontades próprias, por meio de voz política-literária, ainda que sutil.

No início do século XX, ocorre o terceiro momento (2019, p. 33), onde o clamor pelo direito ao voto soa cada vez mais alto. Nesse ínterim, destaca-se o seguinte trecho de Constância Duarte (2019, p. 34):

A década de 1920 foi particularmente pródiga na movimentação de mulheres. Além de um feminismo burguês e bem comportado que logrou ocupar a grande imprensa, com suas inflamadas reivindicações, o período foi marcado pelo surgimento de nomes vinculados a um movimento anarcofeminista, que propunha a emancipação da mulher nos diferentes planos da vida social, a instrução da classe operária e uma nova sociedade libertária, mas discordavam quanto à representatividade feminina ou à ideia do voto para a mulher.

Por fim, o quarto momento destacado por Constância Duarte acontece nos anos 70, lugar onde o feminismo promove sua fase exuberante. No Brasil, a mulher se posicionava contra a ditadura e a censura, dando continuidade na luta por melhores condições, momento crucial de surgimento da tecnologia do anticoncepcional e o planejamento familiar passa a ser objeto de questionamento.

Esse apanhado histórico é de extrema importância para que percebemos que nenhuma conquista feminina veio sem uma árdua luta contra o sistema. Durante todo o comentado, o direito brasileiro atuava na legislação em que a mulher era incapaz, ou seja, a mulher não era apenas perseguida e discriminada socialmente, mas também juridicamente.

A PERSPECTIVA JURÍDICA E O DIVÓRCIO

Como supracitado, a mulher divorciada, desde os primórdios, era malvista na sociedade, atrelada a diversos adjetivos negativos, por uma série de fatores. Inicialmente, a legislação advinda do Código Civil de 1916 perpetuar o preconceito contra a mulher divorciada.

Em primeira análise, observa-se que a mulher era considerada relativamente incapaz isso em decorrência do fato de ser mulher casada, como segue no art. 6º, inciso II do Código Civil de 1916:

Art. 6. São incapazes, relativamente a certos atos (art. 147, n. 1), ou à maneira de os exercer:

II. As mulheres casadas, enquanto subsistir a sociedade conjugal (Brasil, 1916).

Nesse estudo, a capacidade civil da mulher era disseminada ao momento que se casa, pois agora passa a ser propriedade de seu marido. O que isso significa? Uma pessoa considerada relativamente incapaz no ordenamento jurídico não pode exercer livremente sua vontade sem um assistente, no caso em questão o assistente passa a ser o marido após o casamento.

É no mínimo assustador quando se percebe as atrocidades que eram cometidas contra as mulheres casadas. Todavia, conforme a Constituição de 1988 homens e mulheres passam a ser iguais perante a lei, motivo a qual este estudo foi editado e o inciso retirado no código civil de 2002. Ainda assim, mesmo que alterado na legislação vigente, as consequências deixadas continuam socialmente visíveis.

Em seguimento, o Código Civil de 1916 ainda previa a necessidade de autorização ao marido para que a mulher trabalhasse, como segue:

Art. 233. O marido é o chefe da sociedade conjugal.

Compete-lhe:

IV. O direito de autorizar a profissão da mulher e a sua residência fora do teto conjugal.

Consequentemente, observa-se também que:

Art. 242. A mulher não pode, sem autorização do marido (art. 251):

VII. Exercer profissão (art. 233, nº IV) (Brasil, 1916).

Ademais, até quanto a administração dos bens do casal era vedado a mulher, ocorrendo em 3 situações:

Art. 251. À mulher compete a direção e a administração do casal, quando o marido:

I. Estiver em lugar remoto, ou não sabido.

II. Estiver em cárcere por mais de dois anos.

III. For judicialmente declarado interdito (Brasil, 1916).

A violência patrimonial era uma realidade e a imposição do casamento enraizou-se socialmente. Dessa forma, como uma mulher ousaria desfazer a sociedade matrimonial? Nesta conjuntura, o poder familiar só era permitido em situações previstas, a exemplo do artigo 380:

Art. 380. Durante o casamento, exerce o pátrio poder o marido, como chefe da família (art. 233), e, na falta ou impedimento seu, a mulher (Brasil, 1916).

Esta ideia da figura masculina como chefe da família consolidou-se, restando nítido as represálias à mulher. Surge o questionamento: e o divórcio?

O divórcio só foi instituído no Brasil no ano de 1977, pela Lei 6.515, não obstante, não significa que rompe totalmente com os estigmas já estabelecidos, principalmente pela oposição da igreja quanto ao divórcio, que, apesar de ser um avanço significativo, a lei dispunha o seguinte, a única opção disponível, segundo as palavras de Raul Luiz Ferraz Filho (2022):

O único caminho era um processo de separação judicial consensual ou litigioso, onde se decidia sobre partilha de bens, guarda de filhos e pensão alimentícia e, depois de três anos de transitada em julgado a sentença que decretava a separação, seria necessário outro pedido judicial para que o juiz convertesse a separação judicial em divórcio.

Percebe-se que embora, permitido, a lei dificultava ao máximo a concretização do divórcio, no intuito de que as partes pudessem se arrepender e manter o casamento.

Com os avanços na legislação brasileira e a promulgação da Constituição de 1988, os prazos da Lei 6.515/77 foram reduzidos. No ano de 2010, a Emenda Constitucional 66 aboliu a exigência de separação judicial anterior. No direito vigente, por meio do Código de Processo Civil de 2015, possibilitou que o divórcio seja realizado diretamente em cartório extrajudicial, com assinatura de escritura pública, desde que o casal não conte com filhos menores ou que necessitem de cuidados e que concordem sobre a divisão dos bens.

ESTIGMAS E ESTEREÓTIPOS ASSOCIADOS A MULHER DIVORCIADA

Como mencionado anteriormente, o divórcio só foi regulamentado no ano de 1977, ou seja, juridicamente era impossível postular um novo casamento, assim como na igreja. Mas, analisando a sociedade brasileira é possível notar que o ponto era destinado especialmente para mulheres, que após romper um matrimônio, estavam fadadas a viver sozinhas e vistas como fracassadas. Isso porque, o divórcio fica marcado na vida de uma mulher como uma tatuagem em sua pele, socialmente e culturalmente. Ademais, segundo Daniel Lacerda (2021):

Outro estigma social que ainda persiste é a ideia de que a mulher solteira, a mãe solteira, separada ou divorciada, é alguém que “não seguiu o casamento”. Historicamente, a mulher separada não era bem vista, era sinônimo de leviana e, até mesmo, representava um risco para outros casamentos. Não era bem-vinda socialmente. E todos esses estigmas e preconceitos tomavam – e tomam ainda, em muitos casos – uma proporção maior quando a mulher tem filho.

Isso ocorre porque durante um grande período, no Brasil, a separação de corpos só era autorizada em situações de adultério, ofensas graves, abandono residencial por um período de dois anos consecutivos ou mediante o consentimento mútuo dos cônjuges, desde que estivessem casados por mais de dois anos. Sendo assim, era associado aos males que podiam ocorrer.

Ou seja, é notório que a balança pende para o lado da mulher em uma dissolução de casamento. Do ponto de vista de números, segundo o site O Globo (n.d.):

De acordo com o IBGE, entre 2010 e 2022, disparou também o número de divórcios ocorridos com 10 anos ou menos de matrimônio. Se em 2010 essa média era de 37,4% dos casos, agora subiu para 47,7% — a maior parcela. Separações aconteceram com 10 a 19 anos de casamento em 25,9% dos casos, e com 20 anos ou mais em 26,4%.

Fica evidente, portanto, que o número de divórcios no Brasil ainda é considerável e junto a ele a perpetuação do preconceito. Assim como escrito por Eduardo Ramos, muitos são os impactos na vida da mulher, inclusive emocional, por passarem pelo divórcio ao passo que convivem com o preconceito:

Outro impacto importante do divórcio na vida das mulheres é emocional. As mulheres podem experimentar sentimentos de solidão, culpa, raiva, tristeza e medo durante e após o divórcio, especialmente se não foram elas que tomaram a decisão de se separar. Elas também podem ter que lidar com a pressão social e a estigmatização associada ao divórcio, especialmente em culturas onde o divórcio é considerado um fracasso ou uma fonte de vergonha (Ramos, 2022).

Diante desse cenário, para a mulher reconstruir sua vida após uma separação é árduo, refletindo também na sua vida profissional. Muitas mulheres abandonam

seus trabalhos para se dedicar a família e a casa, como forma social imposta, e ao se separar-se deparam com o fato de reconstruir sua vida profissional do zero.

É importante destacar também que no que tange a criação de filhos menores, a responsabilidade majoritária passa a ser da figura materna, aumentando os impasses, refletidos em danos para a sua vida social.

IMPACTO SOCIAL, PSICOLÓGICO E ECONÔMICO

Segundo Holmes e Rahe (1967), em sua pesquisa de referência, foi evidenciado que o divórcio é o segundo fator estressor mais prejudicial na vida adulta, logo após a morte do parceiro.

O divórcio, assim como boa parte da vida humana, é constituído em fases. Existe, portanto o divórcio econômico, fase em que ocorre a partilha de bens e a atribuição de pensão alimentícia, onde o homem utiliza de sua hierarquia estabelecida pela sociedade para amedrontar a mulher economicamente, causando desespero, medo, angústia e inúmeros sentimentos. Ademais, as mulheres são penalizadas no mercado de trabalho por exercerem a maternidade ou por suspenderem sua vida profissional em razão da família, o que aumenta a dificuldade para conseguir um emprego após o divórcio.

Nota-se também um divórcio social, ou seja, o afastamento de família e amigos, esta fase reflete diretamente na mulher, que sofre isolamento social. Como pontuado por Inês Mota (2014), tem-se o divórcio psicológico:

O **divórcio psicológico** engloba questões de autonomia e de reconstrução da identidade, já que conduz à separação da influência e poder do cônjuge. Este processo corresponde à "verdadeira separação", já que permite que se aprenda a viver sozinho e não em casal (grifo nosso).

É necessário passar por uma adaptação após um divórcio, sendo litigioso ou não, para que estas mulheres sejam aceitas socialmente e os impactos do preconceito sejam minimizados em suas respectivas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como percebe ao longo do presente estudo, houve avanços significativos no quesito da igualdade de gênero, contudo, é visível que os estigmas sociais associados a mulheres divorciadas ainda persistem, afetando não só a vida pessoal, mas também as oportunidades profissionais e a inserção social dessas mulheres.

A discriminação que as mulheres divorciadas enfrentam expõe um quadro profundamente enraizado em normas culturais e legais que, ao longo de décadas, designaram à mulher um papel de submissão e a responsabilidade única pela gestão do lar. A análise histórica e jurídica mostra como esses estigmas foram naturalizados ao longo do tempo, e como a legislação, como o Código Civil de 1916,

contribuiu para reforçar tais preconceitos. Faz-se necessário a desconstrução das narrativas aqui presente para promover um ambiente de respeito para as mulheres.

Este estudo destaca a importância de promover discussões mais abrangentes e implementar políticas públicas que enfrentem o preconceito direcionado às mulheres que se divorciam. O objetivo é construir uma sociedade mais equitativa, na qual o divórcio deixe de ser visto como um sinal de fracasso e passe a ser reconhecido como uma escolha válida e digna de respeito.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Código Civil de 1916**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3071.htm. Acesso em 12/08/2024.

BRASIL. **Código Civil de 2002**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406compilada.htm. Acesso em 12/02/2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 12/01/2025.

BRASIL. **Lei nº 6.515, de 26 de agosto de 1977**. Dispõe sobre o divórcio. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6515.htm. Acesso em: 12/01/2025.

Brasileiros estão se casando mais tarde e se divorciando mais cedo, aponta pesquisa do IBGE; veja números. O Globo, 27 mar. 2024. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2024/03/27/brasileiros-estao-se-casando-mais-tarde-e-se-divorciando-mais-cedo-aponta-pesquisa-do-ibge-veja-numeros.ghtml>. Acesso em: 23/02/2025.

DUARTE, C. L. **Feminismo: uma história a ser contada**. In: HOLLANDA, H. B. (org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 25-40.

FERRAZ FILHO, Raul Luiz. **A lei do divórcio: de 1977 aos tempos atuais**. Disponível em: <https://cnbsp.org.br/2022/05/16/artigo-a-lei-do-divorcio-de-1977-aos-tempos-atuais-por-raul-luiz-ferraz-filho/>. Acesso em: 07/03/2025.

HOLMES, T.; RAHE, R. **A escala de reajustamento social**. Journal of Psychosomatic Research, v. 11, p. 213-218, 1967.

JUSBASIL. **Lei 13.146/15: a incapacidade civil e seus reflexos no ordenamento jurídico**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/lei-13146-15-a-incapacidade-civil-e-seus-reflexos-no-ordenamento-juridico/419264513>. Acesso em: 15/03/2025.

LACERDA, Daniel. **Os estigmas da mulher separada**. Rota Jurídica, 01 mar. 2021. Disponível em: <https://www.rotajuridica.com.br/artigos/os-estigmas-da-mulher-separada/>. Acesso em: 06/03/2025.

MOTA, Inês. **O divórcio e os seus múltiplos impactos**. Oficina de Psicologia, 06 de jul. de 2014. Disponível em: <https://oficinadepsicologia.com/o-divorcio-e-os-seus-multiplos-impactos/>. Acesso em: 21/02/2025.

Mulher sofre mais na hora de recasar. Folha de São Paulo. 24 de jun. de 2007. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2406200711.htm>. Acesso em: 23/02/2025.

RAMOS, Eduardo. **O divórcio e seus impactos na vida das mulheres**. JusBrasil. 2022. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/o-divorcio-e-seus-impactos-na-vida-das-mulheres/1793075447>. Acesso em: 23/02/2025.

SANTOS, Saionara Bonfim; VIEIRA, Cristina Maria Coimbra; CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon. **A relevância social e política da história das mulheres no Brasil**. Scielo Brazil, p. 06-16, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/fNWRxDt4tWV7KTNZT8ZVZMS/>. Acesso em: 15/03/2025.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL) e da Profa. Aline de Oliveira Santos.



Construção Cenográfica e Mobilização Étótica em um Manual de Orientação do Comportamento para Pessoas Ansiosas

Scenographic Construction and Ethotic Mobilization in a Behavioral Guidance Manual for Anxious Individuals

Fábio Luiz Nunes

Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Resumo: Este estudo, fundamentado na análise do discurso de orientação francesa, sobretudo na semântica global de D. Maingueneau (2008), objetivou compreender como as dimensões cenográficas e etóticas são construídas e desenvolvidas no manual de aconselhamento comportamental *Toda ansiedade merece um abraço* (Amaral, 2023). Adotando uma abordagem de base qualitativa centrada na análise do material textual, a pesquisa identificou uma relação de influência bidirecional entre cenografia e *éthos* discursivo: as cenas evocadas (conversa íntima, espaço terapêutico) preparam e legitimam a projeção de imagens de si (*éthe* discursivos), enquanto os *éthe* construídos validam as cenografias, atribuindo-lhes verossimilhança e sustentando a interação do enunciador com seu leitor. Observou-se o esforço do enunciador em erigir cenografias usuais na literatura de aconselhamento, como a simulação da sessão psicoterapêutica; no entanto, diferentemente de discursos do mesmo gênero que se apoiam em *éthe* mais genéricos (como “escritor de sucesso”), Amaral (2023) mobiliza de forma evidente o *éthos* de psicoterapeuta, consistentemente alicerçado na imagem pública do sujeito-autor da obra. Infere-se, com isso, que o agenciamento desse *éthos* profissional específico confere elemento adicional à dinâmica discursiva, fabricando uma topografia terapêutica reconhecível e explorando a credibilidade clínico-científica inerente às autorrepresentações “psi”, o que fundamenta a autoridade do discurso na chancela de um saber de especialista.

Palavras-chave: cenografia; *éthos*; análise do discurso; aconselhamento; autoajuda.

Abstract: This paper, grounded in French discourse analysis, particularly the global semantics framework of D. Maingueneau (2008), aims to understand how scenographic and ethotic dimensions are constructed and developed in the self-help manual *Toda ansiedade merece um abraço* (“any anxiety deserves a hug”, Amaral, 2023, originally published in Brazil). Employing a qualitative approach centered on textual material analysis, the research identified a mutual influence relationship between scenography and discursive *éthos*: the evoked scenes (e.g., intimate conversation, therapeutic space) prepare and legitimize self-images (discursive *éthe*), while the constructed *éthe* validate the scenographies, lending them verisimilitude and sustaining the enunciator’s interaction with the reader. The enunciator’s effort to erect scenographies common in counseling literature, such as the simulation of a psychotherapeutic session, was observed. However, unlike discourses of the same genre that rely on more generic *éthe* (e.g., “successful writer”), Amaral (2023) explicitly mobilizes the *éthos* of a psychotherapist, consistently anchored in the public image of the author-subject of the book. It is inferred that the deployment of this specific professional *éthos* adds a dynamic element to the discursive interplay, crafting a recognizable therapeutic topography and leveraging the clinical-scientific credibility inherent to “psy” self-representations, thereby grounding the discourse’s authority in the endorsement of an expert knowledge.

Keywords: scenography; *éthos*; discourse analysis; counseling; self-help.

INTRODUÇÃO

A literatura de aconselhamento, universo discursivo rotineiramente associado à designação leiga de “autoajuda”, constitui um conjunto de produções textuais voltadas à orientação da conduta e à gestão da vida pessoal e profissional (Castellano, 2018; Martelli, 2010). No âmbito desse gênero, a operacionalização de *cenografias* – que, *grosso modo*, podem ser entendidas como as “encenações” que o discurso elabora para si mesmo (Maingueneau, 1996, 2004) – e a projeção de representações de si por parte do enunciador – isto é, *éthe* discursivos (Amossy, 2022; Maingueneau, 2021) – traduzem-se como um de seus mecanismos enunciativos de maior relevo. Tais estratégias são mobilizadas não apenas para conferir legitimidade às prescrições apresentadas, visto que também instauram uma relação particular com o leitor e fomentam sua adesão à constelação de sentidos proposta pelo enunciador (Nunes, 2024).

Nessa direção, o presente estudo inclina-se sobre o manual de aconselhamento comportamental *Toda ansiedade merece um abraço*, de Alexandre Coimbra Amaral (2023), publicado no Brasil. Adotando uma abordagem de fulcro qualitativo (Severino, 2016), a investigação tem como objetivo compreender os modos pelos quais os aspectos cenográfico e autorrepresentacional são construídos e articulados nesse discurso. Para tanto, maneja-se o quadro teórico-metodológico das tendências francesas em análise do discurso, com destaque para as proposições de D. Maingueneau (1996, 2004, 2008, 2021) acerca das cenas da enunciação e do *éthos*.

LITERATURA DE ACONSELHAMENTO: UM ESBOÇO

Ainda que o termo *autoajuda* seja frequentemente empregado para designar o vasto conjunto de obras voltadas à orientação comportamental, amplamente disseminadas no mercado editorial do Ocidente (Maasen; Sutter; Duttweiler, 2007), opta-se, no presente trabalho, pela nomenclatura tecnicamente mais precisa de *literatura de aconselhamento*. Tal preferência terminológica justifica-se pela constatação de que a denominação popular carece de rigor conceitual e validação científica controlada, tendendo a obscurecer a natureza fundamentalmente prescritiva e diretiva deste *corpus* textual. O objetivo primordial dessas obras reside em fornecer orientação e modelos de conduta para a gestão da vida pessoal e profissional, segundo apontam Castellano (2018) e Martelli (2010).

A reconstituição da trajetória histórico-social da literatura de aconselhamento remonta a discursos antigos focados no aprimoramento ético-comportamental, como os preceitos estoicos e manuais de conduta medievais e renascentistas. Todavia, sua configuração moderna e escala massiva emergem a partir do século XIX, período assinalado por profundas transformações sociais decorrentes da Revolução Industrial, da ascensão da burguesia e da consolidação do individualismo como valor central nas sociedades ocidentais. Nesse contexto, a publicação de *Self-help* por Samuel Smiles em 1859 torna-se emblemática, frequentemente

considerada um marco inaugural do discurso que vincula o sucesso material e a mobilidade social ao esforço do indivíduo, à autodisciplina e ao cultivo do caráter, refletindo e reforçando o *éthos* do capitalismo industrial (Leite, 2019; Martelli, 2010). Essa ideologia encontrou terreno fértil nos Estados Unidos da América, mediante a figura do *self-made man*, e contribuiu para sedimentar um imaginário de realização autoconstruída que, posteriormente, seria globalmente disseminado e adaptado culturalmente (Castellano, 2015, 2018).

O século XX introduziu novas complexidades à literatura de aconselhamento, significativamente marcadas pela influência do fenômeno que Fernandes (2023) denomina “psicologização da sociedade”. Esse processo caracteriza-se pela ampla difusão de conceitos, vocabulários e quadros interpretativos oriundos das disciplinas “psi” (psicologia, psiquiatria, psicanálise) para a cultura geral, alterando a forma como os indivíduos compreendem a si mesmos, suas emoções, relacionamentos e dificuldades. A psicanálise, em especial, teria transcendido a prática clínica, tornando-se um influente “kit de práticas culturais” que redefiniu noções de interioridade, subjetividade e saúde mental, popularizando a concepção de um eu profundo a ser explorado e gerenciado para o bem-estar (Fernandes, 2023). A literatura de aconselhamento absorveu prontamente essa linguagem psicológica, utilizando-a para conferir uma aparência de profundidade e legitimidade científica a suas prescrições e consolidando-se como um veículo central para a proliferação de normas afetivas e psicológicas voltadas à gestão da vida e à busca por sucesso (Castellano, 2018).

Uma observação sobre o funcionamento discursivo da literatura de aconselhamento contemporânea denuncia um padrão recorrente: a apresentação de problemas profundos – quer sejam de ordem psicológica, relacional ou profissional – como solucionáveis por meio da aplicação de técnicas e estratégias individualizadas, frequentemente desvinculadas de fatores estruturais sociais, econômicos ou políticos. A ênfase na responsabilidade pessoal, na liberdade de escolha e nas capacidades de autotransformação opera como um mecanismo ideológico que tende a atomizar ou ocultar o impacto das desigualdades e relações de poder (Castellano, 2018; Martelli, 2010). A promessa de felicidade e sucesso, apresentada como efeito direto da adoção de certos comportamentos e mentalidades (ou *mindsets*), funciona como principal retórica. Essa visada harmoniza-se com as exigências do neoliberalismo, que valoriza a flexibilidade, a adaptabilidade e a *performance* individual, fomentando, como afirmam Castellano (2015) e Fernandes (2023), um sujeito focado na auto-otimização constante e na internalização das pressões da cultura por resultados.

Rüdiger (2010), de sua parte, alega que a crença no poder da mente sobre a matéria e na superação individual ilimitada, pilares do discurso de aconselhamento, insurge como resposta cultural às incertezas, à fragmentação social e a demandas por autonomia da modernidade tardia. Sua análise traduz como essa literatura, disseminada midiaticamente, ressoa ideais de autossuficiência e participa ativamente da reprodução e legitimação de uma ordem social que exige dos indivíduos uma gestão empresarial de si mesmos. Nessa linha, a literatura de aconselhamento funciona como um artefato cultural que naturaliza e internaliza as lógicas do

capitalismo contemporâneo na esfera subjetiva (Rüdiger, 2010). Assim, a evolução desse gênero discursivo está intrinsecamente ligada à história do individualismo, à cultura psicológica e às reconfigurações do capital (Castellano, 2015; Fernandes, 2023; Leite, 2019), contribuindo para dar forma a subjetividades organizadas em torno de ideais meritocráticos, ao mesmo tempo em que pode ofuscar a necessidade de transformações estruturais (Castellano, 2018; Martelli, 2018).

CENOGRAFIA DISCURSIVA: TÊMPORO-ESPACIALIDADE E IMAGENS DE SI

No âmbito dos estudos da linguagem, o fenômeno enunciativo configura-se como um objeto central para a análise das atividades discursivas, dentre as quais a literatura de aconselhamento se faz um importante exemplo. A enunciação é definida como o ato singular de mobilização da língua por um sujeito falante em um contexto determinado, um evento que instaura coordenadas pessoais, espaciais e temporais essenciais à referência (Maingueneau, 2021). As teorias enunciativas, como salienta Maingueneau (2004), destacam a reflexividade inerente à atividade verbal, ou seja, a capacidade da linguagem de remeter a suas próprias condições de produção, notadamente por meio dos elementos dêiticos (quem fala, de onde fala, em que momento fala). Complementarmente, a pragmática evidencia a influência determinante do contexto no processo interpretativo, ao passo que a análise do discurso investiga os gêneros discursivos como dispositivos sociodiscursivos que articulam textos e situações (Maingueneau, 1996). A convergência dessas abordagens frequentemente resulta em intersecções conceituais de noções como situação de enunciação, situação de comunicação e contexto.

No nível estritamente linguístico, a situação de enunciação ultrapassa o ambiente empírico para designar um sistema abstrato de coordenadas, essencial à possibilidade de qualquer enunciado (Maingueneau, 2002b, 2021). Fundamentada nos trabalhos de A. Culioli,¹ essa concepção define três posições subjetivas: o *enunciador* (origem das coordenadas e da modalização, marcado pelo *eu*), o *coenunciador* (marcado pelo *tu*, em relação de alteridade com o enunciador) e a *não pessoa* (entidades discursivizadas como não participantes do ato enunciativo, Maingueneau, 2002b). Essa estrutura subjacente permite diferenciar enunciados *embreados*, que se ancoram diretamente na instância da enunciação, daqueles *não embreados*, que estabelecem uma ruptura com esse sistema de referência imediato (Maingueneau, 2004). A situação de enunciação, nesse sentido, é um construto teórico que explica a ancoragem subjetiva e espaço temporal inerente à linguagem.

Ao se deslocar para a análise de produções verbais concretas, a situação de comunicação fornece uma perspectiva externa, sociodiscursiva, sobre as *1 Antoine Culioli (1924-2018), linguista francês de origem corsa, foi um dos principais nomes da linguística enunciativa, criando a chamada *théorie des opérations énonciatives* (TOE), que explora a relação entre linguagem, contexto e intersubjetividade. Sua obra *Considérations théoriques à propos du traitement formel du langage* (1970), escrita com Fuchs e Pêcheux, destaca-se por abordar a formalização linguística e os fundamentos da comunicação. Culioli via sua teoria como uma escola de pensamento flexível, que passou a influenciar áreas como a análise do discurso e a linguística cognitiva.*

circunstâncias da produção textual, detalhando finalidades, papéis sociais e parâmetros materiais (Maingueneau, 2004, 2021). A cena de enunciação, por outro lado, adota um ponto de vista interno, investigando a maneira como o próprio discurso constrói e legitima o quadro enunciativo de onde eclode (Maingueneau, 1996, 2004). Para Maingueneau (1996, 2007, 2021), essa cena pode ser decomposta analiticamente em três níveis: a *cena englobante* (tipo de discurso, ou esfera ampla de atividade sociodiscursiva), a *cena genérica* (gênero discursivo) e a *cenografia*.

A cenografia representa a encenação específica que um discurso institui para si, sendo a instância diretamente apreendida pelo coenunciador (Maingueneau, 1996; Maingueneau, 2004). Ela não se trata de um mero “cenário”, mas um componente ativo da enunciação, que estabelece uma figura de enunciador, de coenunciador, uma cronografia e uma topografia particulares. A cenografia opera em um processo de autolegitimação paradoxal: ela surge como pressuposto da fala, mas é progressivamente validada e configurada pelo próprio desenvolvimento enunciativo, tornando-se, com isso, origem e produto do discurso (Maingueneau, 1996, 2004). Enquanto gêneros rotinizados, como relatórios técnicos, podem adotar cenografias mais estáveis, outros, notadamente os publicitários e os literários, exploram a plasticidade cenográfica como recurso estratégico para construir sentido e buscar a adesão do destinatário (Maingueneau, 1996, 2021).

Como afirmado, a cenografia não comporta apenas uma especialidade e uma temporalidade em ativa construção no discurso; ela também pressupõe o agenciamento de pessoas. Essa observação compreende a verificação da predominância de certas pessoas gramaticais (como a primeira pessoa do singular, “eu”; a segunda pessoa, “tu/você”; e a primeira pessoa do plural, “nós”) em detrimento de outras, bem como os deslizamentos entre elas e suas funções pragmáticas e retóricas no texto. A inscrição das pessoas no ambiente cenográfico, deve-se ressaltar, não se restringe a uma mera localização espaço temporal físico-cronológica, já que resulta de um processo de elaboração enunciativa, no qual as escolhas das pessoas do discurso desempenham papel importante para a configuração das relações entre os coenunciadores (Nunes, 2024).

A instauração de pessoas no discurso suscita, invariavelmente, a análise de um fenômeno correlato a elas: o *éthos*. Esse conceito, compreendido como a imagem de si que o locutor projeta discursivamente (Amossy, 2022), transcende a visão retórica de Aristóteles (2005), que o concebia como uma prova persuasiva. Na análise do discurso contemporânea, notadamente nos trabalhos de Maingueneau (2015, 2021 e outros), o *éthos* é postulado como um efeito inerente a toda enunciação (oral, escrita ou icônica), independentemente de sua função persuasiva explícita (Amossy, 2022). Maingueneau (2021), a propósito, argumenta que o discurso só se efetiva quando remetido a um sujeito enunciador, um eu que se posiciona como origem das coordenadas enunciativas e expressa sua atitude perante o dito e o coenunciador, conferindo inclusive uma vocalidade específica aos textos escritos, o que permite ao destinatário inferir traços do seu enunciador.

O *éthos* discursivo apresenta uma natureza complexa, caracterizada por Maingueneau (2013) como tendo uma instabilidade constitutiva que varia conforme o *corpus* analisado. Sua apreensão envolve a interação dinâmica entre o *éthos*

pré-discursivo (a imagem prévia do enunciador), o *éthos dito* (quando o enunciador tematiza sua própria imagem ou enunciação) e, sobretudo, o *éthos mostrado* (inferido por meio da “maneira de dizer”, Maingueneau, 2002a). O destinatário, por sua vez, constrói um *éthos efetivo* a partir dessa interação, recorrendo à decodificação linguística, a processos inferenciais e ao reconhecimento de padrões discursivos (Maingueneau, 2002a). Para sistematizar essa complexidade, Maingueneau (2015) propõe analisar o *éthos* a partir de três dimensões interligadas: a *categorial* (relacionada a papéis sociais e *status*), a *experencial* (traços psicossociais estereotípicos) e a *ideológica* (posicionamentos e valores), refletindo sua natureza multicentrada, que dialoga com perspectivas tanto sociológicas quanto psicológicas e linguísticas.

Necessária à operacionalização desse conceito é a figura do *fiador*, instância enunciativa construída pelo destinatário que confere credibilidade ao discurso. Esse fiador não é exatamente o locutor empírico, mas uma figura dotada de caráter e corporalidade, deduzida dos índices textuais e extratextuais (Maingueneau, 2002a). Maingueneau (2014) articula essa construção mediante a noção de *incorporação*, que opera pelo seguinte mecanismo: a enunciação confere corpo ao fiador; o destinatário, por sua vez, incorpora esquemas de mundo propostos pelo discurso; e, por fim, forma-se uma comunidade imaginária de sujeitos que aderem àquele universo de sentido. Assim, a maneira de dizer, ao revelar uma maneira de ser associada ao fiador e a seu “mundo ético” (Maingueneau, 2002a, 2015), torna-se um vetor fundamental para a adesão do destinatário, influenciando decisivamente a atribuição de sentidos ao discurso e a sua eficácia (Maingueneau, 2021).

Não é surpreendente esperar que, sob a ótica maingueneana, o *éthos* discursivo esteja intrinsecamente ligado à cenografia, emergindo no interior desta última, que é a cena da enunciação elaborada pelo próprio texto e não imposta pelo gênero discursivo, como foi visto (Cardoso, 2018; Furlan, 2014; Souza-e-Silva; Rocha, 2018). A cenografia, compreendida então como o dispositivo de fala que o próprio discurso se esforça por implementar (Maingueneau, 2004), define o lugar em que o fiador do discurso se insere e assume um modo específico de enunciação (Furlan, 2014), sendo estratégica para a manifestação do *éthos*. Com efeito, a seleção de uma cenografia específica não é um ato indiferente, pois o discurso, ao se desenvolver a partir dela, busca convencer e obter adesão, instituindo a cena de enunciação que o legitima (Maingueneau, 2021).

Essa seleção cenográfica, seja ela típica da cena genérica ou uma encenação pretensamente original, contribui para a construção de um determinado *éthos* – por exemplo, evocando familiaridade ou autoridade – que o público apreende em uma situação de enunciação precisa, integrada a uma conjuntura sócio-histórica específica (Souza-e-Silva; Rocha, 2018). Desse modo, a cenografia valida o *éthos* discursivo (Viana; Freitas, 2014) e legitima o enunciado, ao passo que o próprio enunciado, em sua produção material, deve retroativamente legitimar a pertinência dessa encenação específica para que a fala se estabeleça de forma adequada ao contexto e à imagem que o enunciador deseja transmitir (Maingueneau, 2002b).

MÉTODO

O presente estudo configura-se como uma pesquisa de natureza essencialmente qualitativa (Severino, 2016), que se debruça sobre o material textual de um manual de aconselhamento comportamental publicado no Brasil em 2023. O *corpus* da investigação é constituído pela obra *Toda ansiedade merece um abraço*, sob autoria de Alexandre Coimbra Amaral.² A seleção dessa obra justifica-se por sua contemporaneidade e pela abordagem de um tema relevante no contexto da saúde mental: a ansiedade.

O propósito do presente estudo é compreender como se elaboram e se comungam as dimensões cenográficas e etóticas no discurso do referido manual de aconselhamento. Para tanto, adota-se a análise do discurso de linha francesa como alicerce teórico-metodológico, com especial ênfase na abordagem da *semântica global*,³ proposta por D. Maingueneau (2008). A análise também se vale de reflexões desenvolvidas por pesquisadores relevantes nesse campo, sobretudo Brunelli (2004, 2005) e Lara (2010). Ademais, para a devida contextualização do *corpus* e do referencial teórico, a pesquisa dialoga com as análises desenvolvidas por este autor, cuja dissertação examina representações de si em manuais de aconselhamento (Nunes, 2024), incluindo a obra de Alexandre Amaral (2023). A presente investigação, portanto, insere-se em um conjunto de estudos que visam aprofundar a compreensão dos mecanismos cenográficos e das imagens de si projetadas na literatura de aconselhamento, em um contexto brasileiro.

ANÁLISE DE TODA ANSIEDADE MERECE UM ABRAÇO

Publicada em 2023 pela editora Planeta do Brasil, *Toda ansiedade merece um abraço* (p. 192) constitui uma contribuição do psicólogo clínico Alexandre Amaral ao debate sobre transtornos ansiosos na contemporaneidade. O texto, de orientação injuntivo-prescricional, adota uma perspectiva humanizada, integrando pressupostos da terapia sistêmica e de outras abordagens do comportamento, com ênfase na dimensão relacional do cuidado. Amaral (2023) estrutura a obra em capítulos temáticos que exploram a ansiedade como fenômeno biopsicossocial, priorizando estratégias práticas de enfrentamento em detrimento de análises

2 Psicólogo mineiro, Alexandre Amaral atua como terapeuta familiar, de casais e de grupos. Possui mestrado em psicologia pela Pontifícia Universidad Católica de Chile. É fundador do Instituto Rodaviva, coordenador de grupos terapêuticos e workshops, além de escritor e podcaster. Colaborou frequentemente com a rede Globo de televisão como consultor, oferecendo análises e comentários sobre comportamento e saúde mental em programas como Encontro com Fátima Bernardes (atualmente, Encontro com Patrícia Poeta). Mantém colunas na revista Crescer e no portal Lunetas.

3 A semântica global descreve o sistema de coerções semânticas que rege um posicionamento discursivo, postulando que a significação de uma produção de linguagem não se limita a signos ou sentenças isoladas, mas decorre de regras interdependentes que governam o discurso nos níveis do enunciado e da enunciação (Maingueneau, 2008). Esse sistema mobiliza-se através de sete planos discursivos interligados: o estatuto do enunciador e do coenunciador; os temas; a intertextualidade; o vocabulário; o modo de coesão; a dêixis enunciativa (a construção das pessoas, do tempo e do espaço, que Maingueneau associará à noção de cenografia); e o modo de enunciação (ligado à elaboração do éthos).

exclusivamente teóricas. Sua metodologia combina relatos clínicos, revisão de literatura especializada e reflexões advindas de experiências pregressas do autor. A metáfora do “abraço”, eixo da proposta que se revela ainda no título, desenvolve-se em dois níveis: como símbolo da necessidade de construção de redes de apoio social e como crítica à patologização excessiva de reações emocionais adaptativas.

Em Amaral (2023), a topografia é textualmente estruturada. Nesse discurso, é empreendida uma minuciosa descrição do ambiente familiar, doméstico e despojado (01). Para tanto, o enunciador parece exercitar uma verdadeira *mentalização guiada*, que introduz sugestivamente o leitor na composição espacial elaborada por ele. Notemos, a propósito, a contribuição dessa espacialidade mentalizada para a fixação de outra imagem discursiva, a do psicoterapeuta, uma vez que, com ela, o enunciador mobiliza a representação social do psicoterapeuta como um profissional capaz de induzir o cliente a pensar e imaginar cenários em que sujeitos e coisas se relacionam (02 e 03).

(01) [...] Este livro é um pedaço desse desejo de fazer da palavra um documento impresso que te chame para um encontro comigo e consigo. A mesa de canto que ampara nossas duas cadeiras neste chão de varanda é coberta com uma toalha de renda, ofertada por alguma de nossas avós, e tem café (muito), pão de queijo ou bolo quente, esperando com um sorriso pela sua predileção [...] [p. 16-17]

(02) IMAGINE-SE NUMA ESTRADA ÍNGREME, SUBINDO UMA serra em um automóvel. Você está na direção e está com o coração descompassado. Pudera: há uma neblina espessa que impede toda e qualquer visão. Suas mãos, trêmulas, se atam ao volante de maneira mais rígida, porque você teme perder a direção. Cada segundo parece uma vivência da própria eternidade [...]. [p. 27, destaque do original]

(03) Eu quero te convidar para se imaginar sentado na corda bamba do equilíbrio, sustentando no alto os pratos que dizem que você deve deixar intactos todos os dias. Você sabe que os pratos caem; às vezes, todos de uma vez. Olhe para o lado: todas as pessoas que você conhece estão vivendo o mesmo que você. Na mesma condição. A vida real não é feita de equilibristas suaves tomando um sorvete de chocolate enquanto caminham com pratos na cabeça [...]. [p. 56]

Também é perceptível o empenho do enunciador em consolidar uma cena enunciativa dialogal, não linear: “não há sentido em eu definir o rumo de qualquer conversa” (Amaral, 2023, p. 17). O enunciador sugere, inclusive, que o leitor é livre para decidir a ordem com que vai ler os capítulos da obra. Assim, a cenografia da conversa é bastante demandada nas ocasiões em que o *éthos* categórico do amigo se faz mais presente do que os demais, a exemplo do próprio *éthos* do psicoterapeuta.

Embora a cena da casa aconchegante seja bem acionada, o *éthos* do psicoterapeuta só pode se estabelecer, com efetividade, na evocação de uma topografia de sessão psicoterapêutica, que não é incomum em Amaral (2023) e pode ser identificada, por exemplo, em (04). Pensa-se que a conjunção desses espaços enunciativos – ambiente doméstico e *setting* terapêutico – não inspira conflito, tendo em vista todo um conjunto difuso de representações sociais na cultura que associam o ofício da psicoterapia a ambientes caracteristicamente familiares, como a sala de

estar da casa em que reside o profissional.⁴

É relevante mencionar que a incitação à reflexão é um ato de linguagem importante em Amaral (2023). Enunciados figurativos como *escute seus silêncios* são representativos dessa orientação discursiva assumida pelo enunciador e colaboram para a estabilização da cenografia de sessão psicoterapêutica. Outros excertos da obra assinalam, igualmente, a intenção de engajar o coenunciador em uma atitude autocontemplativa e metacognitiva, própria do gênero consulta de psicoterapia, como denuncia (05).

(04) [...] Eu quero ter uma conversa contigo que te alivie um pouco do peso de se sentir em estado ansioso. E quero poder apontar algumas formas de lidarmos com a ansiedade, não só individualmente, mas como grupo, como família, como comunidade, como sociedade que pode mudar a qualquer momento o significado que fabrica sobre cada coisa. [p. 23]

(05) O hábito pernicioso de poder dirigir-se ao outro a qualquer momento do dia esgarçou o sentido de urgência. Passamos a ver emergência onde apenas existe um tipo de ansiedade fabricada pelo nosso tempo. Reflita sobre o momento em que você troca uma palavra pela outra e sobre como a ansiedade é inevitavelmente encoberta por um significado mais nobre e que obriga o outro a te responder [...]. [p. 104]

A análise das cenografias da obra em foco ainda permite observar a manipulação estrutural-estilística do manual de aconselhamento para atingir sua finalidade, fenômeno entendido por Lara (2010) como *transgressão de gênero*. Trata-se especificamente da marcação gráfica de um rito de encerramento epistolar, tanto na apresentação quanto no capítulo final da obra (06).

(06) Com amor,

Xande [p. 19 e 177]

Em (06), a locução interjetiva *com amor* seguida da assinatura do enunciador por meio de um apelido (Xande) contribuem decisivamente para a captação da cena de uma carta pessoal e, por extensão, do *éthos* de alguém que se propõe a uma relação de grande proximidade afetiva com o interlocutor, o *éthos* do amigo. Vale ressaltar que, nesse contexto, o autor se mune da referência a uma obra anteriormente publicada, também sob sua responsabilidade, intitulada *Cartas de um terapeuta para seus momentos de crise* (Planeta do Brasil, 2020, 192 p.), na qual a mesma transgressão genérica se verifica, de forma ainda mais evidente.

⁴ Traz-se à luz, como exemplo, a composição cênica de *Sessão de terapia*, série audiovisual produzida e exibida originalmente pelo emissora brasileira de televisão GNT entre 2012 e 2014. Trata-se de uma versão da série israelense *BeTipul*, criada em 2005 pelo psicanalista Hagai Levi, que resultou na versão estadunidense intitulada *In treatment*, a mais conhecida delas em nível internacional.

Além do que já foi exposto, é recorrente em Amaral (2023) o uso da pessoa ampliada *nós*. Na maior parte de suas ocorrências, o pronome é utilizado ora como um *nós* misto (*eu + você(s) + ele(s)*): “todas as pessoas”, “a humanidade”, ora como um *nós* inclusivo (*eu + você(s)*), como é possível verificar em (07) e em (08), respectivamente. Nota-se que, nesse discurso, a pessoa ampliada também se presta a um plural de modéstia (09). Como o próprio excerto (08) atesta, é também vasto o emprego de *você* para dirigir-se à pessoa do coenunciador.

(07) Tudo o que *fazemos* hoje está medido em metas. Essa métrica pode ser sentida de forma positiva, por sua capacidade de organizar rotinas, processo e caminhos a serem seguidos [...]. [p. 165, destaque nosso]

(08) Essa cena [uma estrada coberta por uma neblina] pode ter te gerado gatilhos ansiosos, mas é importante para *conversarmos* sobre o que você sente demais, e às vezes você chega à palavra com dificuldade. Feche os olhos por um instante, respire e *vamos* juntos [...]. [p. 28, destaque nosso].

(09) [...] Até aqui, *falamos* da ansiedade que gera desconforto, mas que não impede o movimento da vida de acontecer [...]. [p. 157, destaque nosso]

Há, em Amaral (2023) a presença de um prefácio assinado por um terceiro. A existência de um prefácio de autoria alheia é um indício da construção de uma figura que deve ser reconhecida pelo que faz ou fala, já que é digna de ser prefaciada. O conteúdo do prefácio, além disso, evidencia o empreendimento de explícita apresentação do enunciador, como se pode notar nos excertos (10 e 11).

Por mais que o prefácio seja assinado por outrem (Marcelo Krauss), é improvável que as imagens lá acionadas não tenham sido controladas pelo autor da obra, tornando-se, com isso, parte indissociável do processo de fabricação das representações de si que se observam na totalidade do discurso de Amaral (2023).

(10) Alexandre é uma pessoa incrível, um amigo leal e um ser humano excepcional. Eu sou muito grato por ter sua amizade e a oportunidade de compartilhar com ele momentos tão especiais. É com amigos como ele que podemos enfrentar os desafios da vida e superar as dificuldades com mais facilidade. Como já disse: Alexandre não é apenas um amigo, é um irmão de alma e coração. [p. 12, prefácio]

(11) [...] Ao ler estas páginas, senti-me imediatamente acolhido pelo tom humano e sensível de Alexandre Coimbra. É como se ele estivesse conversando diretamente comigo, abrindo seu coração e sua sabedoria em um gesto generoso, compartilhando sua experiência [...]. [p. 13, prefácio]

Krauss elabora explicitamente a imagem do enunciador principal como alguém franco, honesto, transparente, verdadeiro; logo, confiável. Também se evoca um *éthos* do enunciador-prefaciador que se identifica com seu destinatário, já que é apontado como alguém cuja história de vida teria sido marcada pelo sofrimento causado pela ansiedade (12). Por meio de sequências narrativas que exploram a relação pregressa de cumplicidade entre o prefaciador e o autor da obra, promove-se em igual medida a imagem do amigo atencioso, interessado no e preocupado com o companheiro (13).

Por toda a obra, o tom predominante é cordial, acolhedor e relativamente

calmo, sendo marcado por ritos de polidez, vocabulário conversacional e abundância de digressões (*éthos* mostrado). No capítulo de apresentação, o enunciador empenha-se inclusive em encarnar a figura do bom anfitrião, recorrendo à cenografia da casa aconchegante, na qual recebe um grande amigo, o leitor. Arelado a essa autorrepresentação, encontra-se o *éthos* dito do cidadão mineiro que, embora pouco mencionado, é utilizado para explorar a memória discursiva do *tópos* de simplicidade e quietude, comumente vinculado ao modo de ser de quem é proveniente do estado de Minas Gerais (14). Avalia-se que o *éthos* do mineiro funciona, em uma dimensão semântica, como imagem de suporte a elementos etóticos de maior projeção no discurso de Amaral (2023), como o caráter do amigo acolhedor e o tom informal, pouco protocolar.

(12) Quando eu descobri que sofria de transtorno de ansiedade generalizada, senti uma mistura de alívio e medo. Por um lado, finalmente entendi a razão de tantos dos meus sintomas e preocupações constantes. Por outro, percebi que estava enfrentando uma condição que afeta milhões de pessoas em todo o mundo e que pode ser difícil de controlar [...]. [p. 10, prefácio]

(13) [...] Alexandre sempre foi pura generosidade e, desde então, eu tive apoio e abrigo em momentos de graves crises e problemas pessoais. Ele sempre se mostrou preocupado e interessado no meu bem-estar, uma qualidade rara de se encontrar em alguém [...]. [p. 11, prefácio]

(14) Em todos os ambientes que frequentamos, podemos conversar com as pessoas sobre como cada um vive o seu momento de inquietação ansiosa. Perceba que, em cada pedaço do Brasil, ela tem um nome diferente. Em Minas Gerais, *minha terra natal*, é “um trem”. Mineiro sente “um trem” quando está ansioso, e ainda pode completar com “senti um trem no peito” (um exemplo de manifestação física da ansiedade) [...]. [p. 138, destaque nosso]

Deve-se registrar que a representação de si por meio do *éthos* dito é um recurso de grande relevância em Amaral (2023). Se em diferentes obras de aconselhamento o *éthos* dito autoriza-se em função de um *éthos* pré-discursivo de “escritor de sucesso”, daquele que pode se promover por ter destaque social suficiente para tal; em Amaral (2023), o *éthos* dito é chancelado pela razão oposta: é porque o autor-enunciador se entende relativamente desconhecido na esfera editorial de aconselhamento que ele se vale de autodescrições e narrativas de si para expor-se ao público, fazer-se conhecido.

A necessidade de consolidar uma disposição psicológica de *autoconfiança*, inerente às coerções semânticas do enunciador de aconselhamento, não apenas possibilita, mas estimula a apresentação explícita de modos de ser e de viver na materialidade do texto de Amaral (2023). A propósito, Brunelli (2004, 2005) aponta que o traço do sujeito enunciador seguro de si é altamente esperado nas narrativas de aconselhamento.

Todavia, não se deve fazer equivaler o caráter autoconfiante ao caráter autopromotor, o que se encontra muito mais em uma questão de grau do que de natureza semântica. A autoimagem de autopromoção, isto é, do sujeito que se coloca em claro destaque em relação aos outros, é mitigado no discurso de Amaral (2023).

Sua expressão aparece localizada em notas de rodapé. A hipótese que se levanta é a de que a atitude de autopromoção conflita com os demais *éthe* desenvolvidos no discurso, que se caracterizam por traços como moderação e despojamento. O sujeito que se autopromove, constitui, desse modo, um *antiéthos* a ser evitado em Amaral (2023).

Algumas representações de si bastante demarcadas em Amaral (2023) por meio do *éthos* dito são as seguintes: psicólogo, escritor, *podcaster*, esposo e pai de família (15). É relevante perceber, nesse sentido, como os *éthe* categóricos de escritor e de *podcaster* pressupõem a imagem experiencial de um comunicador versátil e de sucesso, já que o enunciador faz questão de evidenciar a expansão de sua identificação profissional de escritor para a de escritor e também produtor de conteúdo de áudio. O *éthos* específico do psicólogo embora pouco acionado, mas pode ser constatado em (16) e (17).

(15) Muito prazer, sou Alexandre Coimbra Amaral, psicólogo, escritor, *podcaster*, artista de muitas vontades, casado com Dany, pai de Luã, Ravi e Gael, três homens que me convidam ao renascimento de mim a cada dia, em parceria com essa mulher cuja forma de perceber a vida me faz a cada dia uma pessoa mais viva. [p. 15-16]

(16) No pânico, durante a crise, tudo de que a pessoa mais precisa é de auxílio imediato. Nesse momento, as medicações podem ajudar consideravelmente [...]. Aqui, no entanto, muita gente se perde: sente uma melhora significativa com a medicação e não procura o auxílio de uma boa terapia (que pode ser individual ou em grupo, em qualquer abordagem, ou “linha”, como nós psicólogos dizemos, que é o método de trabalho de cada um; importe-se apenas com a confiança que você sente na ou no profissional). A terapia pela palavra é uma excelente ferramenta para você tratar todo esse incômodo. [p. 159-160]

Observa-se ainda a emergência do *éthos* de sujeito psicologicamente estável. Ao mesmo tempo, o enunciador qualifica-se como uma pessoa emocionalmente densa (17). Entende-se que esses traços são semanticamente conflitantes; no entanto, o enunciador não desenvolve um enfrentamento objetivo desse dilema ao longo da obra. Ao contrário, a progressão do texto na obra favorece mais a apreensão de *éthe* próximos à estabilidade que aqueles ligados à intensidade emocional.

Uma imagem de bastante relevância na obra é a do escritor culto, valorizador das artes. Deve-se mencionar que, repetidas vezes, o enunciador, para informar, justificar ou esclarecer fatos ou posicionamentos discursivos, vale-se de citações de personalidades da música popular brasileira e de outros nomes públicos do universo artístico. Mas ele também o faz em relação a nomes da intelectualidade decolonial contemporânea (18). O enunciador adota um estilo expressivo em várias ocasiões da obra, o que imprime no discurso uma orientação mais ou menos poética, que se alinha bem à disposição etética de um amante da música e das artes.

(17) [...] Não sou um psicólogo que quer parecer sobre-humano e impassível ou que leva tudo na flauta. Exatamente por ser intenso, sou hipersensível, conecto-me à existência com grande capacidade de perceber sofrimentos e ser impactado por eles. Não sou, portanto, imparcial em nada, e descredito na neutralidade de qualquer ato científico de minha profissão [...]. [p. 16]

(18) [...] sei que a ansiedade é um soterramento de muitos “sentires” que terminam por nos fazer falta. Ao escavarmos essas terras que são nossas, terminamos por redescobrir quem somos. Ailton Krenak, em uma de suas frases simples e inesquecíveis, nos lembra: “A vida está em mim, não fora! Experimentar a vida em nós, a vida nos atravessando!” [...]. [p. 122, referência a Ailton Krenak, militante indígena brasileiro]

A postura relativizadora e horizontalizada da instância enunciativa permite depreender uma disposição que atravessa praticamente todos os *éthe* apresentados no discurso: a de um sujeito que se afasta conscientemente do dogmatismo estereotípico da *self-help*. Assim, ele compõe uma imagem de si flexível, disposta a permitir e valorizar a vontade do outro. Verificam-se, então, muitas construções linguísticas dissipadoras do tom impositivo (19). De fato, marcadores de atenuação acompanham o esforço do enunciatador em estabilizar a autoimagem flexível e horizontalizada que é pretendida, desde os paratextos iniciais até as últimas seções que constituem a obra.

Percebe-se uma baixa frequência de enunciados de valor condicional, capazes de estabelecer relação entre ações humanas e suas consequências. Sentenças de natureza condicional em geral são compostas por orações subordinadas iniciadas por operadores linguísticos como *se*, *quando*, *toda vez que* e *sempre que*. Essas construções estão associadas aos atos de linguagem orientadores da conduta; assim, são perfeitamente condizentes com o *éthos* do conselheiro. Em Amaral (2023), o excerto (20) apresenta uma dessas ocorrências. Se enunciados condicionais são pouco comuns em Amaral (2023), recorrentes são, por outro lado, os enunciados de valor proverbial, também ligados à imagem de sabedoria do conselheiro. Em Amaral (2023), vários desses enunciados são graficamente destacados.

Certo tom indignado ocorre em Amaral (2023), sobretudo para demonstrar posicionamento ideológico-afetivo em relação ao crescente individualismo da cultura contemporânea e a sua suposta capacidade de gerar adoecimento mental. Porém, o ar colérico é incomum, uma vez que o enunciatador se empenha em consolidar uma disposição psicológica de sobriedade. Esse mesmo caráter sóbrio associa-se ao *éthos* do sujeito prestativo, disponível e disposto a ajudar. Eclode aí a figura de um escritor-psicoterapeuta preocupado com o estado psicológico do leitor-cliente (21).

(19) A ansiedade é essa interruptora de brisas. Ela chega transformando o banal em potencial tragédia [...]. Eu *desejo que você possa* entender que esse atordoamento é fabricado por nós mesmos, diante das exigências estressantes da vida [...]. [p. 72-74, destaque nosso]

(20) Se quisermos melhorar nossa ansiedade, precisamos pensar em como estamos lidando com o WhatsApp e com qualquer aplicativo de mensagens instantâneas semelhante a ele (adolescentes usam mais o Discord, por exemplo) [...]. [p. 103]

(21) Se você se sentiu um pouco mais ansioso lendo este capítulo, pode ser que tenha se identificado com a voracidade com que está sendo consumido pelo funcionamento das redes sociais [...]. [p. 112]

Quanto aos modalizadores, os de natureza deôntica,⁵ que costumam ser típicos no discurso da *self-help* (Furlan, 2014), são infrequentes em Amaral (2023), mas podem ser observados, por exemplo, em (22). Modalizadores afetivos, como infelizmente ou lamentavelmente, também são pouco comuns em Amaral (2023). Por seu turno, os modalizadores que indicam possibilidade ou incerteza, embora infrequentes, não são exatamente raros no discurso analisado (23). Por essa razão, considera-se que o enunciador em Amaral (2023) busca demonstrar segurança sobre as informações e conselhos que presta ao leitor, ainda que tente fazê-lo sob uma atmosfera menos dogmática que na “autoajuda” tradicional (Brunelli, 2004).

(22) [...] Nós *precisamos*, sim, de espaços privados para reflexão e silêncio, mas também *temos que* compartilhar o que nos faz sofrer, fazendo a alquimia do incômodo se transformar em palavra, e a palavra se transformar em encontro que alivia um pedaço da dor. [p. 25, destaque nosso]

(23) [...] exatamente porque eu sou um profissional de saúde que lida com esse tipo de sintomatologia [ansiedade] todos os dias em minhas práticas diversas, *acredito que* os casos mais graves precisam ser sempre mediados por profissionais, que conjuguem, por exemplo, um tipo de psicoterapia com a introdução de remédios psiquiátricos, se for o caso [...]. [p. 125, destaque nosso]

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exame do manual de aconselhamento *Toda ansiedade merece um abraço* (Amaral, 2023), à luz dos conceitos de cenografia e *éthos* discursivo apoiados pela análise do discurso de base francófona, permitiu extrair a relação de influência mútua entre essas duas dimensões enunciativas na construção de sentido. As cenas evocadas pelo enunciador, sejam elas mais ou menos prototípicas do gênero manual

⁵ Modalizadores são elementos linguísticos que permitem ao falante expressar sua atitude, juízo ou ponto de vista em relação a uma proposição, sinalizando grau de comprometimento, probabilidade ou avaliação subjetiva. Dentre eles, distinguem-se os modalizadores deônticos, que atuam no eixo da conduta, indicando obrigações, permissões, proibições ou volições, e orientam a ação do interlocutor. Exemplos recorrentes de modalizadores deônticos são os verbos *dever*, *poder*, as locuções *é necessário*, *é permitido*, *é proibido*, que marcam, respectivamente, obrigatoriedade, possibilidade, permissão e proibição (Nascimento, 2010).

de aconselhamento, como a conversa íntima ou o próprio espaço terapêutico, não funcionam somente como palco para a enunciação, mas como dispositivos que preparam e legitimam a projeção de determinadas imagens de si. Reciprocamente, o *éthos* construído, com seus componentes psicossociais e ideológicos, atua para validar as cenografias mobilizadas, conferindo-lhes verossimilhança e ancorando a interação com o leitor em um quadro específico de expectativas e credibilidade.

Observou-se, especificamente no *corpus* analisado, um esforço do enunciador para erigir cenografias bastante usuais na literatura de aconselhamento, com destaque para a simulação da própria sessão psicoterapêutica, compondo um ambiente de acolhimento e escuta. Contudo, um diferencial relevante se evidenciou: ao contrário de muitos discursos do gênero, que se apoiam em *éthe* mais genéricos, como “escritor de sucesso” ou “conselheiro experiente”, o enunciador em Amaral (2023) mobiliza explícita e ativamente o *éthos* de psicoterapeuta. Essa representação de si é consistentemente alicerçada na imagem pública e na credencial profissional do sujeito-autor da obra, o psicólogo Alexandre Amaral, cuja identidade “psi” é trazida para o primeiro plano da enunciação.

Conclui-se, portanto, que a operacionalização de um *éthos* profissional específico confere um elemento adicional à dinâmica discursiva e argumentativa do manual. A orientação persuasiva promove-se pelo agenciamento de uma topografia terapêutica reconhecível, pela construção de uma relação de proximidade e, igualmente, pela exploração da credibilidade clínica e científica – ainda que apresentada de forma acessível, simples – inerente à autorrepresentação “psi”. Essa estratégia complexifica a conexão entre os coenunciadores, fundamentando a autoridade do discurso não só na familiaridade da cena, mas na chancela de um saber de perícia, o que pode potencializar a recepção e a eficácia das orientações oferecidas no âmbito do aconselhamento comportamental e da saúde mental.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. C. **Toda ansiedade merece um abraço**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

AMOSSY, R. **La notion d'éthos: faire dialoguer l'analyse du discours selon D. Maingueneau et la théorie de l'argumentation dans le discours**. Argumentation et Analyse du Discours, [s. l.], v. 29, p. 1-16, 2022. Disponível em: <http://journals.open>

edition.org/aad/6869. Acesso em: 17 abr. 2025.

ARISTÓTELES. **A retórica**. Trad. e notas Manuel A. Júnior. Lisboa (Portugal): Biblioteca de Autores Clássicos, 2005.

BRUNELLI, A. F. **O sucesso está em suas mãos: análise do discurso de autoajuda**. 2004. 149f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2004.

BRUNELLI, A. F. **O éthos da auto-ajuda**. Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 27-51, 2005.

CARDOSO, J. S. T. **A construção da cenografia e do éthos em relação à greve dos caminhoneiros nas páginas da revista Veja**. Cambiassu, São Luís, v. 13, n. 22, p. 71-85, 2018.

CASTELLANO, M. **“Só é fracassado quem quer”: a subjetividade loser na literatura de autoajuda**. Galaxia, São Paulo, n. 29, p. 167-179, 2015.

CASTELLANO, M. **Vencedores e fracassados: o imperativo de sucesso na cultura da autoajuda**. Curitiba: Appris, 2018.

FERNANDES, R. **“Psicologizando a sociedade”: as ciências psi e a perspectiva moderna do eu**. Simbiótica, Vitória, v. 10, n. 1, p. 82-105, 2023.

FURLAN, M. M. **Cenografia e éthos discursivo nas obras de autoajuda para adolescentes**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

LARA, G. M. P. **Transgredindo os gêneros do discurso: entre a teoria e a prática**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2010.

LEITE, E. S. **Por uma sociologia da autoajuda: o esboço de sua legitimação na sociedade contemporânea**. História, Ciências, Saúde: Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 26, n. 3, p. 917-932, 2019.

MAASEN, S.; SUTTER, B.; DUTTWEILER, S. **Self-help: the making of neosocial selves in neoliberal society**. In: MAASEN, S.; SUTTER, B. (ed.). **On willing selves**. London (Reino Unido): Palgrave Macmillan, 2007. p. 25-52.

MAINGUENEAU, D. Contexte et scénographie. **Scolia: Sciences Cognitives, Linguistiques et Intelligence Artificielle**, [s. l.], n. 6, p. 185-198, 1996.

MAINGUENEAU, D. Problèmes d'éthos. **Pratiques: Linguistique, Littérature, Didactique**, [s. l.], n. 113-114, p. 55-67, 2002a.

MAINGUENEAU, D. Situation d'énonciation, situation de communication. In: FIGUEROLA, M. C.; PARRA, M.; SOLÀ, P. (ed.). **La lingüística francesa en el nuevo milenio**. Lleida (Espanha): Milenio Publicaciones, 2002b. p. 11-20.

MAINGUENEAU, D. **La situation d'énonciation, entre langue et discours**. [Material on-line]: [Belo Horizonte]: [s. ed.], 2004. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/nucleos/nad/MAINGUENEAU%20-%20La%20situation%20d%E2%80%99C3%A9nonciation,%20entre%20langue%20et%20discours.pdf. Acesso em: 17 abr. 2025.

MAINGUENEAU, D. **Genres de discours et modes de généricité**. Le Français Aujourd'Hui, [s. l.], v. 4, n. 159, p. 29-36, 2007.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Trad. Sírío Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAINGUENEAU, D. L'èthos: un articulateur. **Contextes**, Paris (França), v. 13, p. 1-15, 2013. Disponível em: <https://journals.openedition.org/contextes/5772#citedby>. Acesso em: 17 abr. 2025.

MAINGUENEAU, D. Retour critique sur l'éthos. **Langage & Société**, [s. l.], n. 149, p. 31-48, 2014.

MAINGUENEAU, D. L'ethos discursif et le défi du web. **Itinéraires**, [s. l.], v. 3, p. 1-13, 2015. Disponível em: <http://journals.openedition.org/itineraires/3000>. Acesso em: 17 abr. 2025.

MAINGUENEAU, D. **Analyser les textes de communication**. 4. ed. Malakoff (França): Armand Colin, 2021.

MARTELLI, C. G. Autoajuda e o “espírito de nossa época”. **Perspectivas**, São Paulo, v. 38, p. 195-220, 2010.

NASCIMENTO, E. P. **A modalização deôntica e suas peculiaridades semântico-pragmáticas**. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 30-45, 2010.

NUNES, F. L. **Representações de si no discurso de manuais de aconselhamento comportamental**: elaboração e gestão de *éthe* na literatura de autoajuda. 2024. 2018 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2024.

RÜDIGER, F. **Literatura de autoajuda e individualismo**: contribuição ao estudo de uma categoria da cultura de massas. 2. ed. Porto Alegre: Gattopardo, 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; ROCHA, D. **A inter-relação entre cenografia e et(h)os**: Carmen – les racines d'un mythe, de Maingueneau. Letras de Hoje, [s. l.], v. 53, n. 3, p. 331-339, 2018.

VIANA, A. L.; FREITAS, E. C. **Cenografia e éthos discursivo na “empresa dos sonhos dos executivos”**: imagem corporativa e cultura organizacional. Animus, [s. l.], v. 13, n. 26, p. 1-17, 2014.



A Representação do Corpo Feminino em Jogos Digitais: Uma Análise da Personagem Kitana em Mortal Kombat nas Versões X e 11

An Analysis of the Evolution In Kitana's Costumes in Mortal Kombat From Version X To 11

Cauã Picetti

Mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale (2025/1)

Suzana Schuquel de Moura

Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale (2025/1)

Tainara Schuquel de Moura

Graduada em Design de Moda pela UTFPR (2017/1). Bolsista de Aperfeiçoamento Científico pela Universidade Feevale (2023/1)

Regina Heidrich

Pesquisadora, docente no Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale

Rosemari Lorenz Martins

Doutora em Letras (PUC/RS). Coordenadora e Docente do PPG em Diversidade Cultural e Inclusão Social (Universidade Feevale). Bolsa de Produtividade em Pesquisa Capes nível 2

Resumo: Este estudo tem como objetivo abordar a evolução da representação do corpo e do figurino feminino, através da análise da personagem Kitana nos jogos X e 11 da saga Mortal Kombat. Como contextualização destaca-se que Mortal Kombat é um jogo de luta, que estreou no ano de 1992 e devido ao seu sucesso tornou-se uma saga de grande nome dentro do universo geek/gamer. Conta com inúmeras adaptações na mídia entre jogos, filmes e séries. Quanto à metodologia, essa pesquisa caracteriza-se como básica e bibliográfica, de abordagem qualitativa e viés exploratório. O trabalho pretende responder à seguinte pergunta: Em que aspectos a vestimenta da personagem Kitana, de Mortal Kombat, evoluiu da versão X para a 11? A escolha desta personagem teve como motivo a sua popularidade e a mudança significativa perceptível do título X para o título 11, que a transformou em uma combatente com trajes mais condizentes com seus poderes e movimentos de luta, como apontam estudos das áreas de *character design* e moda, utilizados na discussão ao longo deste trabalho.

Palavras-chave: Mortal Kombat; moda em games; indumentária feminina; interdisciplinar.

Abstract: This study aims to examine the evolution of the representation of the female body and costume design through an analysis of the character Kitana in Mortal Kombat X and Mortal Kombat 11. As background, it is important to note that Mortal Kombat is a fighting game that debuted in 1992 and, due to its success, has become a prominent franchise within the geek/gamer universe. The franchise includes numerous media adaptations, including games, films, and series. Regarding methodology, this research is classified as basic and bibliographic, with a qualitative and exploratory approach. The study seeks to answer the following question: In what aspects has the costume of the character Kitana in Mortal Kombat evolved from version X to version 11? The choice of this character was motivated by her popularity and the significant and perceptible transformation between the X and 11 titles, which redefined her as

a fighter wearing outfits more aligned with her powers and combat movements. This analysis is supported by studies in the fields of character design and fashion, which are discussed throughout the paper.

Keywords: Mortal Kombat; fashion in games; female costume; interdisciplinary.

INTRODUÇÃO

Mortal Kombat é um jogo de luta, que estreou no ano de 1992 e devido ao seu sucesso tornou-se uma saga que conta com inúmeras adaptações na mídia, entre jogos, filmes e séries. Os jogos MK apresentaram no elenco personagens femininas emblemáticas dentro da cultura de jogos, como as personagens Sonya Blade, Kitana e Mileena. O último título anunciado é Mortal Kombat 1, com lançamento no segundo semestre de 2023. Devido à sua relevância em termos de popularidade, conforme números de publicações durante as buscas na rede social Instagram, Kitana torna-se a personagem a ser analisada.

Nesse contexto, será analisada, com mais profundidade, a evolução do vestuário da personagem Kitana, de Mortal Kombat, nas atualizações dos jogos X e 11, para poder, não somente discutir pelo viés da evolução da indumentária feminina no jogo em questão, mas para refletir sobre a adequação das vestimentas, em consonância com o espaço e o propósito do jogo, que foi e é desenvolvido como uma batalha, em um espaço e tempo paralelo ao nosso.

E, por se tratar de um jogo corporal, de embates, disputas e, levando em consideração as histórias de cada personagem, suas linhagens, as roupas devem primar pela história representada pelas personagens.

Percurso Metodológico

Esse estudo, quanto a sua abordagem, caracteriza-se como básico, de cunho bibliográfico, visto que, para a elaboração do percurso desse estudo, faz-se necessário consultar livros, artigos e textos (Prodanov e Freitas, 2013) para, dessa forma, embasar as discussões acerca da indumentária da personagem Kitana, nas atualizações de 2015 e 2023.

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, uma vez que pretende-se estudar o tema, bem como analisá-lo (Prodanov e Freitas, 2013), por meio de discussões à luz de teorias atinentes à representação feminina nos jogos e a evolução na vestimenta da personagem a ser analisada.

No que concerne à abordagem, o que se pretende analisar, para, posteriormente, trazer ao real, ao factível, a pesquisa segue a linha qualitativa (Prodanov e Freitas, 2013), pois haverá também um processo descritivo e indutivo, buscando chegar em uma discussão sobre a temática abordada, transpondo a ficção para o mundo real ou vice-versa, tendo em vista que a forma como a personagem em análise é retratada, nas primeiras versões, condiz com a forma que o feminino é visto na sociedade e, concomitantemente, nas mídias e jogos digitais, através, também, do vestir.

KITANA: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE SEUS PODERES E HISTÓRIA NO JOGO MORTAL KOMBAT

Kitana, a princesa de Exoterra, local fictício existente no universo de Mortal Kombat, tem a força do ar como aliada no seu estilo de luta através do uso de seus leques. Ela ainda consegue trabalhar com levitação, tornados, ventanias, impulsos por meio do ar e outras táticas muito poderosas, no embate corporal. A personagem estreou no Mortal Kombat 2 (1993) e, conforme matéria do site Tecmundo,¹ “Não há como negar que Kitana possui um carisma absurdo. Muitos fãs a elegeram como uma de suas personagens preferidas, atraindo também o público feminino para os jogos.”

Além do componente luta, motivo do jogo Mortal Kombat, há de se pensar que as personagens (lutadores e lutadoras) são o que vestem, ou seja, a roupa os representa, ajuda a contar a história de cada um na trama. Com isso posto, tem-se que a moda, segundo definição do dicionário Oxford (online)² é um conjunto de opiniões, gostos, assim como modos de agir, viver e sentir coletivos.” Assim, para lutar, a roupa protege a personagem e conta uma história. Nas palavras de Smithsonian (2012) “Desde os tempos mais remotos, a roupa acompanha o homem”. Se a moda acompanha o homem, faz parte de seu percurso, de sua saga, para tanto, em um jogo de luta, a vestimenta precisa condizer com a história e cenário, se isso não acontecer, há uma perda de sentido, significado, adequabilidade do que é visto para o que é contado. Após esta breve definição de moda e adequabilidade de figurino com o cenário e funções exercidas pelos personagens, na seção seguinte, a personagem Kitana do Mortal Kombat X será apresentada.

Kitana em Mortal Kombat X

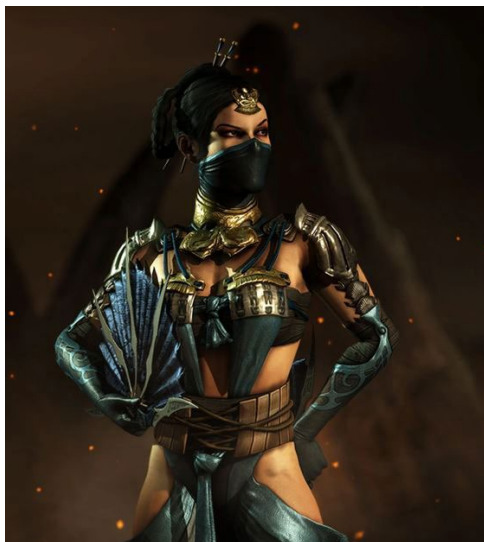
Essa versão, lançada em 2015, trouxe Kitana com feições asiáticas e o seu cabelo preso em coque com palitos. Nota-se uma boa parte de seu corpo exposto, em locais desnecessários, uma vez que, ela veste uma calça solta na região das coxas, com uma abertura estendida até a lateral, deixando parte de suas coxas e quadril à mostra.

A calça é sobreposta por uma bota de cano alto com reforços nos joelhos. Na parte superior, ela usa um top do tipo tomara-que-caia, deixando aparente parte do seu abdômen e colo, percebe-se que há uma espécie de suspensório, que sobe, dividido em dois, da cintura aos seios, preso por um cinto largo, aparentemente feito de couro. Já os braços são totalmente protegidos e cobertos por algo que parece ser uma armadura metálica. Todo o traje vem em tons escuros, das cores preto, marrom, azul e dourado. Kitana usa, ainda, adornos no pescoço e cabeça, no estilo armadura, na cor ouro, evidenciando o seu nobre título de princesa. Conforme observa-se nas figuras 1 e 2 a seguir.

¹ Matéria completa disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/voxel/259709-confira-11-curiosidades-kitana-mortal-kombat.htm> Acesso: 22/07/2023.

² Definição encontrada ao digitar no buscador Google: Definição de Moda. Parceria entre Google e Oxford Languages.

Figuras 1 - Novo trailer de Mortal Kombat X é focado em Kitana e todas as suas variações de combate - Combo Infinito.



Fonte: autoria própria.

Figura 2.



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/572520171360215375/>

Nota-se que, nas figuras 1 e 2, a personagem está parcialmente exposta, com seios, parte superior dos braços e coxas à mostra. Boa parte de seu visual se assemelha ao de uma guerreira, porém, é estilizado de forma a mostrar o seu corpo desnecessariamente. Essa cultura de sensualização dos corpos femininos é mais antiga do que se pode imaginar, pois, conforme destaca Lipovetsky (1997): “O feminino é a imagem da sedução, para onde quer que se olhe, para o que quer que se desenvolva ou invente, desde manequins em lojas, modelos nas passarelas e em fotos, outdoors” e, é claro, nos jogos.

Sabe-se que, para Hollander (1994), “a figura feminina sempre teve partes do corpo descobertas, vistas como algo sensual ou até mesmo erótico.” Faz parte da cultura, da evolução das sociedades, algumas cobrem mais o corpo, outras têm liberdade para mostrar mais, por vezes, trazendo então, o próprio corpo como o centro das atenções, como uma tendência ditada e que deve ser seguida. Como reforça Svendsen (2010), “o corpo tornou-se um objeto de moda especialmente privilegiado. Ele parece ser algo plástico que pode mudar constantemente para se adequar a novas normas à medida que elas emergem.”

Enfatiza-se que, não há uma maneira correta de se vestir ou de se portar, cada mulher é livre para decidir o que veste. Destaca-se apenas que, pela construção do feminino na sociedade, Kitana foi sendo delineada, com base em padrões imaginários pré-existentes, como bem explica Lipovetsky (1997, p. 62-63): “Desde tempos imemoriais que o feminino personifica a sedução. Seja qual for a força da cultura da igualdade e da autenticidade, a mulher permanece inatingível, o enigma cuja sedução se mantém inalterável.”

Para exemplificar um pouco mais a imagem da mulher delineada pela sociedade, faz-se mister, refletir sobre o que explica Lipovetsky (1997, p. 97), para ele:

As imagens mostram-no, os comportamentos provam-no e as expectativas confirmam-no: a beleza não possui o mesmo valor no masculino e no feminino. Tanto os cartazes publicitários como as capas de revistas, a linguagem como as canções, a moda como os manequins, o olhar dos homens como desejo das mulheres, tudo nos recorda com insistência o estatuto privilegiado da beleza da mulher, a identificação desta com o <<belo sexo>>.”(Grifo do autor.)

A caracterização de Kitana a deixou com a aparência de uma guerreira, no entanto, nota-se que ela ainda está com partes do corpo expostas e a roupa destaca essas partes desnudas. Pois para Baudrillard (1985, p.141):

A ética da beleza, que também é a da moda, pode definir-se como a redução de todos os ‘valores de uso’ do corpo (energético, gestual, e sexual), ao único ‘valor de permuta’ funcional que, na sua abstração, resume por si só a ideia do corpo glorioso e realizado.

Essa ética da beleza, abordada por Baudrillard (1985) encontra-se presente no imaginário e acaba por se enraizar na sociedade, dando à mulher um “valor de permuta”, o que reforça a ideia de um corpo perfeito e sexy e, com enfoque demasiado nas curvas, no delineamento do corpo feminino. Neste ideário coletivo, é preciso, pois, pensar na roupa, em como ela destaca esse corpo feminino, objeto de desejo e abstração, ou seja, a moda desempenha um papel importante de destaque para o corpo da mulher.

Kitana evoluiu, em seus trajes, nessa versão, mas ainda assim, havia um destaque para o contorno de seu corpo, fugindo um pouco da funcionalidade da sua vestimenta, que era protegê-la, servir como uma armadura contra os golpes do inimigo. Sua indumentária e características são reflexos das tendências seguidas

entre os anos de 2010 a 2015, ano de lançamento da versão, como, por exemplo, a volta da cintura-alta, a calça saruel, as peças de couro, nos cabelos os múltiplos coques e tranças. A seguir, na seção 2.3 será abordada/discutida a caracterização de Kitana na versão 11, de 2023.

Kitana em Mortal Kombat 11: A Reconstrução da Personagem

Kitana surge, nessa versão de 2019, com a aparência totalmente reformulada, tanto no sentido de características físicas como de figurino. Seu corpo aparenta estar mais esbelto e sem a presença de curvas exageradas. A personagem aparece vestindo um traje de peça única com recortes curvos nas cores azul escuro e preto, colado ao corpo, do que parece um material leve, semelhante ao usado nas roupas de natação e outros esportes aquáticos. Proporcionando mais leveza, agilidade e conforto ao executar os seus golpes de luta e dando a ela, também, a possibilidade da redução de atrito, já que seus poderes e golpes derivam do ar.

Como pode-se observar, nessa atualização do jogo, houve um rompimento com os padrões pré-estabelecidos do corpo feminino, o que corrobora com as palavras de (Bilac, 1992): “As pessoas vem deixando de lado as tradições, algumas dessas que rotulam o papel da mulher na sociedade.” Kitana deixa, então, de ser vista com olhos de desejo e passa a ser reconhecida e vista como uma guerreira, mais condizente com sua função dentro do jogo, com o papel que representa na história. Essa mudança vai ao encontro de (Freyre, 2006) o qual diz que, “A mulher ganhou mais destaque quando começou a ser vista como uma figura independente.” As mudanças descritas acima, tornam-se mais perceptíveis, como mostram as figuras.

Figura 3 - Kitana de Mortal Kombat 11.



Fonte: <https://mk11.mortalkombat.com/pt-BR/roster/kitana>

Como é possível ver, o traje ainda possui um leve decote na região do busto e, nas costas, uma área vazada com fechamento em tiras cruzadas, para maior conforto e segurança de movimentos, o que não a deixa exposta. Notamos, nos ombros, a presença de ombreiras, aparentemente, metálicas, além de luvas longas dando cobertura a praticamente todo o braço, que juntamente com sua habitual máscara facial e uma faixa azul no cabelo, complementam a sua proteção em batalha. Nos pés vemos a sua tradicional bota de cano alto com reforço na área dos joelhos e salto fino de lâmina, que também se transforma em arma nas lutas. Podemos perceber no seu visual traços de tendências usadas entre 2010 e 2015, como a cintura alta, peças de couro, a calça saruel, sobancelha fina e múltiplos coques.

Nessa nova versão e transição da vestimenta da personagem Kitana, nota-se o que evidencia Feathestone (2000, p.2): “No interior da cultura do consumo, o corpo sempre foi apresentado como um objeto pronto para transformações”. A sociedade está evoluindo, pensamentos que antes dominavam e transformavam o corpo feminino em um objeto de adoração, com cunho sexual, agora não cabem mais. Para Valek (2015), “a venda de produtos com a utilização de teor machista sob a mulher não funciona mais”. Há de se pensar, pois, na funcionalidade da roupa e na adequação com o contexto de inserção em que ela está, ou seja, para atrair o público, seja ele feminino ou masculino, é preciso pensar na mensagem que se pretende passar, em buscar a adequação com o enredo. Quanto ao design do figurino, nos jogos, como *Mortal Kombat*, por exemplo, há de se ponderar que:

É importante entender que um design de figurino inadequado, que não converse com o contexto e ações do personagem, pode comprometer a credibilidade do jogo, dificultando a entrega da mensagem e significado que se quer passar do personagem para os jogadores (Silva, Gonçalves, Korkiewicz, 2022, p. 35).

Os figurinos das personagens, desde a versão 11, passaram por significativas mudanças, visando a adequação com o contexto de inserção e a funcionalidade das peças, no que tange a proteção e a mobilidade no campo de batalha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar visualmente e de forma rápida, é perceptível que suas vestimentas/trajes durante o primeiro jogo mostrado não é nem um pouco adequado para a atividade realizada, que é a luta, ou seja, tem apenas um apelo visual e sexual.

A forma como a personagem é retratada na atualização do jogo *Mortal Kombat X*, tem origem na evolução histórico cultural da imagem da mulher, em todos os tipos de mídia de entretenimento, ao longo do tempo, em uma sociedade na qual um padrão ou padrões femininos foram sendo impostos, perpetuados e enraizados como ideais de desejo, beleza e sensualidade. Isso, em grande parte, se deve ao domínio masculino na construção social mundial, como ressalta (Lipovetsky, 1997), ao afirmar que, a beleza não possui o mesmo valor para homens e mulheres. O olhar dos homens é voltado para o corpo, para o prazer, um desejo a ser realizado.

Os desenvolvedores da atualização 11 optaram por deixar de lado a exposição excessiva de seu corpo, transformando-a, assim, em uma combatente com trajes mais condizentes com seu papel na história do jogo, seus poderes e movimentos de luta, isso a colocou em condições de igualdade com os demais lutadores. Esperam-se mais mudanças para os próximos títulos, em termos de alinhamento e igualdade de representação dos personagens femininos.

REFERÊNCIAS

BAUDRILLARD, J. **A sombra das maiorias silenciosas: o fim do social e o surgimento das massas**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BILAC, E.D. **Sobre as transformações nas estruturas familiares no Brasil. Notas muito preliminares**. Texto apresentado no seminário Família Brasileira - Desafios nos processos contemporâneos. Rio de Janeiro: CIAS, 1992.

FEATHESTONE, M. **The body: social process and cultural theory**. London: Sage, 1992.

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

HOLLANDER, Anne. **Sex and Suits. The evolution of modern dress**. New York: Alfred A. Knopf, 1994.

LIPOVETSKY, Gilles. **A terceira mulher. Permanência e Revolução do Feminino**. Portugal: Piaget, 1997.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVA, L. B, GONÇALVES, L. A, KORKIEVICZ, V. B. S. **Hiperssexualização dos corpos femininos nos figurinos das personagens de games: uma abordagem do design de moda para sensibilizar o mercado**. Curitiba: Universidade Positivo (Relatório final), 2022.

VALEK, A. **Sua propaganda vende machismo, não produtos**. Carta Capital, 2015. Disponível em: <http://bit.ly/2nFlmBB> . Acesso em: 22/07/2023.

SMITHSONIAN, D. K. **Fashion: The Definitive History of Costume and Style**, DK Publishing, 2012.

SVENDSEN, Lars. **Moda: Uma Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

COMBO INFINITO. **Novo trailer de Mortal Kombat X é focado em Kitana e todas as suas variações de combate**. Disponível em: <https://www.comboinfinite.com.br/principal/novo-trailer-de-mortal-kombat-x-e-focado-em-kitana-e-todas-as-suas-variacoes-de-combate/> Acesso em: 22/07/2023.

PINTEREST. **Mortal Kombat Gold**. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/572520171360215375/> Acesso em: 22/07/2023.

TECMUNDO. **Confira 11 curiosidades sobre Kitana de Mortal Kombat**. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/voxel/259709-confira-11-curiosidades-kitana-mortal-kombat.htm> Acesso em: 22/07/2023.



Pensando o Brasil: Entre Narrativas e Representações

Thinking Brazil: Between Narratives and Representations

Geverson Ampolini

Pesquisador (Unochapecó). Mestre em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais (Unochapecó/SC). <http://lattes.cnpq.br/4924336709374081> <https://orcid.org/0000-0002-5924-390X>

Resumo: O presente estudo examina as múltiplas narrativas e representações do Brasil nas obras de Caio Prado Júnior, José Honório Rodrigues e Roberto DaMatta, analisando suas contribuições para a construção da identidade nacional a partir de perspectivas historiográficas, sociológicas e antropológicas. O objetivo é compreender como esses intelectuais interpretam a formação histórica, social e cultural do país, evidenciando suas influências teóricas e metodológicas. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, baseada na revisão bibliográfica das principais obras desses autores. Os resultados indicam que Prado Júnior enfatiza a economia colonial e a dependência estrutural como elementos centrais na conformação do Brasil; Rodrigues propõe uma releitura historiográfica que valoriza a participação popular na construção da história; e DaMatta investiga rituais e símbolos culturais que expressam tensões entre hierarquia e igualdade. Conclui-se que essas abordagens, apesar de distintas, oferecem uma visão complementar sobre as narrativas e representações do Brasil, contribuindo para um entendimento mais amplo das dinâmicas históricas e culturais do país.

Palavras-chave: identidade brasileira; historiografia; sociologia; antropologia; formação do Brasil.

Abstract: The present study examines the multiple narratives and representations of Brazil in the works of Caio Prado Júnior, José Honório Rodrigues, and Roberto DaMatta, analyzing their contributions to the construction of national identity from historiographical, sociological, and anthropological perspectives. The objective is to understand how these intellectuals interpret the historical, social, and cultural formation of the country, highlighting their theoretical and methodological influences. The research adopts a qualitative approach, based on a bibliographic review of the main works of these authors. The results indicate that Prado Júnior emphasizes the colonial economy and structural dependence as central elements in shaping Brazil; Rodrigues proposes a historiographical reinterpretation that values popular participation in the construction of history; and DaMatta investigates rituals and cultural symbols that express tensions between hierarchy and equality. It is concluded that these approaches, despite their differences, offer a complementary perspective on the narratives and representations of Brazil, contributing to a broader understanding of the country's historical and cultural dynamics.

Keywords: brazilian identity; historiography; sociology; anthropology; formation of Brazil.

INTRODUÇÃO

Este capítulo analisa as diferentes representações do Brasil nas obras de Caio Prado Júnior, José Honório Rodrigues e Roberto DaMatta. Cada um desses intelectuais apresenta interpretações singulares sobre a formação histórica, social

e cultural do país, destacando distintos aspectos da identidade brasileira. A partir de abordagens historiográficas, sociológicas e antropológicas, suas obras ajudam a compreender as estruturas que moldaram o Brasil.

A relevância do tema reside na necessidade de entender como diferentes perspectivas acadêmicas contribuem para a construção do conceito de brasilidade. O Brasil, marcado por contrastes e múltiplas identidades, é interpretado por seus intelectuais com base em influências teóricas e metodológicas específicas. Ao examinar as contribuições de Prado Júnior, Rodrigues e DaMatta, busca-se compreender as nuances da identidade nacional e suas implicações na interpretação do país.

O capítulo abordará as principais ideias de Caio Prado Júnior sobre a formação econômica e social do Brasil, enfatizando sua perspectiva marxista e a análise das estruturas coloniais; apresentará a contribuição de José Honório Rodrigues à historiografia, com foco na crítica à tradição historiográfica e na valorização da participação popular; e explorará a abordagem antropológica de Roberto DaMatta, destacando sua análise da cultura, das relações sociais e da dualidade entre “casa” e “rua”.

A estrutura seguirá essa ordem: primeiro, a análise histórico-materialista de Caio Prado Júnior sobre o Brasil Colônia; em seguida, o pensamento historiográfico de José Honório Rodrigues; e, por fim, a perspectiva antropológica de Roberto DaMatta. Esse panorama comparativo permitirá identificar convergências, divergências e implicações das abordagens desses intelectuais.

CAIO PRADO JÚNIOR E A INTERPRETAÇÃO MATERIALISTA DA FORMAÇÃO DO BRASIL

Caio Prado Júnior, um dos mais influentes intelectuais marxistas brasileiros, desafiou a historiografia tradicional ao interpretar a formação socioeconômica do Brasil sob o viés do materialismo histórico. Suas análises evidenciam as contradições de uma sociedade moldada pelo colonialismo mercantilista e pelo trabalho escravo, destacando como essas estruturas perpetuaram desigualdades sociais e econômicas.

O Brasil, com sua vasta extensão territorial voltada para o Atlântico, desenvolveu características regionais distintas que influenciaram sua ocupação e crescimento. A colonização iniciou-se na faixa litorânea, favorecida pelo clima propício à agricultura tropical. Inicialmente, o território foi explorado com base no extrativismo, como no comércio do pau-brasil (Prado Júnior, 1945). O sistema de capitanias hereditárias impulsionou a agricultura em larga escala, consolidando a monocultura e o latifúndio como bases do modelo econômico predominante (Prado Júnior, 1945).

A demanda por mão de obra levou à escravização de indígenas e africanos, estabelecendo uma economia dependente do trabalho compulsório e agravando desigualdades sociais. A estrutura econômica colonial organizou-se para atender ao mercado europeu, reforçando a posição periférica do Brasil no sistema mercantilista global (Prado Júnior, 1945).

Em *Evolução Política do Brasil* (1933), Prado Júnior rompe com a historiografia positivista e idealista, aplicando o materialismo histórico marxista à história brasileira. Para ele, o Brasil colonial não era uma extensão do feudalismo europeu, mas uma sociedade configurada pelo capitalismo mercantilista, voltado à acumulação de capital. Analisa como fatores materiais, como colonialismo e escravidão, moldaram a organização social e econômica, explorando as tensões entre latifundiários e pequenos produtores (Silva, 2013).

Ele também examina os conflitos entre os interesses locais dos latifundiários e os da Coroa portuguesa, culminando na independência do Brasil. Prado Júnior relaciona esses processos ao contexto internacional e à ascensão burguesa, enfatizando as mudanças estruturais promovidas pela chegada de D. João VI (Silva, 2013).

A abolição da escravidão é interpretada como resultado da pressão econômica inglesa, marcando a transição para uma economia capitalista e gerando conflitos entre conservadores e progressistas. Com uma abordagem crítica, Prado Júnior dá voz às classes marginalizadas e expõe as contradições econômicas e sociais que moldaram a história do Brasil, tornando-se referência na historiografia nacional (Silva, 2013).

Segundo ele, a colonização foi um processo essencialmente econômico, voltado ao comércio europeu e sustentado pela exploração de recursos naturais e mão de obra escrava. Essa estrutura consolidou uma economia dependente do mercado externo, limitando o desenvolvimento autônomo do país (Pacheco Júnior, 2018).

Para superar essa condição, Prado Júnior defende uma revolução estrutural que fortaleça o mercado interno e reduza a dependência externa. Ele critica interpretações que classificam o Brasil como pré-capitalista, ressaltando a necessidade de analisar suas especificidades históricas para formular soluções práticas. Embora não vislumbre o socialismo como uma solução imediata, considera-o um caminho futuro para a transformação do país (Pacheco Júnior, 2018).

Em *O que é Filosofia* (1981), Prado Júnior investiga a natureza reflexiva e crítica da Filosofia, diferenciando-a da ciência. Para ele, a Filosofia não é um prolongamento do conhecimento científico nem mera especulação, mas um campo autônomo que examina os fundamentos e as implicações do ato de conhecer. Ele resgata as contribuições dos pensadores gregos e destaca a influência do racionalismo aristotélico, apontando, contudo, as confusões geradas pela mistura entre subjetividade e objetividade no pensamento filosófico (Prado Júnior, 1981).

No debate agrário, ele rejeita a ideia de que o Brasil passou por uma etapa feudal, afirmando que sua economia sempre foi mercantilista, voltada ao mercado externo e sustentada pela exploração escravista. A concentração fundiária e a exploração do trabalho rural, segundo ele, são centrais para a compreensão das desigualdades sociais e econômicas no Brasil (Lima, 1999).

Caio Prado Júnior propõe uma reforma agrária que vá além da simples redistribuição de terras, abrangendo mudanças estruturais no uso da terra, no mercado de trabalho rural e na legislação social. Defende a regulamentação do uso da terra,

a taxação de propriedades improdutivas e a garantia de direitos aos trabalhadores rurais, como estabilidade e participação no uso dos recursos. Para ele, tais medidas são essenciais para transformar a base econômica e social do campo, eliminando resquícios de sujeição pessoal e promovendo maior equidade (Lima, 1999).

Sua influência como historiador se destaca na análise da formação socioeconômica do Brasil Colônia, ressaltando o papel central do africano escravizado entre os séculos XVI e XIX. Argumenta que a economia colonial foi moldada pelo sistema de plantation e mineração, inicialmente baseada na escravidão indígena e, posteriormente, na africana (Gontijo, 2022).

Aplicando o materialismo histórico, investigou os ciclos econômicos e seus impactos estruturais, apontando contradições e desigualdades que persistem até hoje. Além da economia, sua análise aborda aspectos culturais e administrativos da colônia, enfatizando a violência do sistema escravista, evidenciada pela baixa expectativa de vida dos escravizados e pelas restrições à alforria (Gontijo, 2022).

Ao buscar o “sentido” da colonização brasileira, identifica-a como um projeto de exploração voltado essencialmente para os interesses europeus. A economia colonial estruturava-se em dois setores: um destinado à exportação de produtos tropicais, como açúcar e tabaco, e outro subsidiário, voltado à subsistência e manutenção do primeiro (Monteiro, 2001).

A questão agrária também é central em sua obra. Ele rejeita a tese de que a estrutura agrária brasileira tenha sido feudal, afirmando que sempre esteve voltada ao lucro e ao mercado externo. Baseada na monocultura, no trabalho escravo e na concentração fundiária, essa estrutura reforçou desigualdades e pobreza no campo, mesmo com avanços técnicos (Bezerra, 2019).

Para ele, a reforma agrária deve abranger mudanças no uso da terra e no mercado de trabalho, além de combater a improdutividade fundiária e garantir direitos aos trabalhadores. Ele também refuta o etapismo defendido pelo Partido Comunista Brasileiro, argumentando que o Brasil já estava inserido no capitalismo desde a colonização, dispensando uma fase intermediária entre o feudalismo e o capitalismo antes da transição ao socialismo (Bezerra, 2019).

Prado Júnior destaca ainda o pioneirismo português na colonização, que, diferentemente das colônias de povoamento, foi estruturada para atender à demanda europeia. Esse modelo econômico resultou em grande concentração de renda e privilégios para as elites locais, enquanto relegava grande parte da população a condições precárias (Monteiro, 2001).

Em *Formação do Brasil Contemporâneo*, analisa a transição do início do século XIX como um marco decisivo para a constituição da identidade nacional. Para ele, esse período consolidou estruturas sociais e econômicas coloniais que continuaram a influenciar o país. Argumenta que o sistema colonial, voltado à exploração para mercados externos, esgotou suas possibilidades e exigia uma transformação profunda para a construção de um Brasil independente e moderno (Prado Júnior, 1994b).

Mesmo no século XX, elementos estruturais do passado colonial, como a economia exportadora e as desigualdades regionais, ainda moldavam a sociedade brasileira. Ele destaca como essas disparidades são heranças do período colonial, perpetuando problemas estruturais (Prado Júnior, 1994b).

Aplicando a dialética inspirada em Hegel e Marx, Prado Júnior compreende a história como um processo dinâmico e contraditório, em que o “real” se revela como “racional”. Seu conceito de “sentido” histórico emerge da síntese de forças sociais conflitantes, manifestando-se tanto em ações individuais quanto nas condições sociais (Grespan, 2008). Em sua abordagem materialista, substitui o idealismo hegeliano, utilizando a dialética para compreender as contradições e transformações do capitalismo e das lutas de classe no Brasil (Grespan, 2008).

Em *A Revolução Brasileira* (1966), ele questiona a tese da revolução democrático-burguesa do Partido Comunista Brasileiro (PCB), propondo uma análise mais crítica da realidade nacional. Rejeita a ideia de que o Brasil tenha características feudais, sustentando que o país esteve integrado ao sistema capitalista mercantil desde suas origens (Reis, 1999).

Sua interpretação do trabalho escravo como funcional ao capitalismo contraria leituras tradicionais da época. Além disso, critica o sectarismo socialista, defendendo uma abordagem concreta e independente para a revolução no Brasil (Reis, 1999). Segundo ele, Portugal, devido a seus recursos limitados e foco em outras colônias, adotou um modelo de exploração baseado em grandes propriedades monocultoras, como a cana-de-açúcar, sustentadas pelo trabalho escravo indígena e africano (Prado Júnior, 1994a).

Esse sistema colonial caracterizava-se pela centralização administrativa na Coroa portuguesa, enquanto a organização política local era dominada pelas câmaras municipais, controladas por grandes proprietários rurais. Estes detinham a hegemonia econômica e política, fomentando uma sociedade marcada por extrema desigualdade, mobilidade social restrita e uma população majoritariamente composta por escravos e trabalhadores pobres (Prado Júnior, 1994a).

Após a chegada da família real e a independência, o Brasil passou por reorganizações políticas e conflitos entre diferentes classes. Intelectuais como Prado Júnior destacaram as condições econômicas e sociais como centrais para compreender a formação do país, contrapondo-se a interpretações que enalteciam as elites dominantes (Prado Júnior, 1994a).

Sua obra, no entanto, recebeu críticas por adotar um viés excessivamente economicista, priorizando as relações econômicas em detrimento de aspectos culturais e políticos (Reis, 1999). Além disso, foi acusado de uma abordagem circulacionista, ao interpretar o capitalismo colonial brasileiro como derivado da circulação mercantil e das trocas globais iniciadas pela colonização portuguesa, em vez de fundamentá-lo nas relações de produção, como no modelo europeu clássico (Reis, 1999).

Intelectual marxista da “época clássica” (1920-1964), Prado Júnior reinterpretou o Brasil sob a ótica do materialismo histórico, especialmente após o golpe de

1964. Divergiu do PCB ao enfatizar o caráter colonial e mercantil do país dentro do sistema capitalista global, rejeitando a ideia de uma burguesia nacional progressista ou de um feudalismo persistente (Del Roio, 2016).

Para ele, a “revolução brasileira” deveria romper com a dependência colonial e o imperialismo, priorizando uma economia voltada às necessidades internas. Em vez de uma reforma agrária redistributiva, defendia mudanças no campo por meio do mercado capitalista, com foco na melhoria das condições de trabalho rural. Rejeitava a existência de uma burguesia anti-imperialista, considerando as elites brasileiras aliadas ao imperialismo (Del Roio, 2016).

A revolução, segundo Prado Júnior, não deveria seguir modelos predefinidos, mas ser adaptada ao contexto e às lutas sociais, sendo compreendida retrospectivamente à luz das transformações ocorridas (Del Roio, 2016).

Para ele, a história econômica do Brasil evidencia a permanência de traços coloniais, sobretudo a exploração de recursos naturais e o papel da escravidão como base da economia. Essas condições perpetuaram relações de dependência e desigualdade estrutural, moldando profundamente a formação do país (Pessoa, 2021).

Ao enfatizar o impacto das condições materiais e das relações de classe, suas obras ampliaram a compreensão da brasilidade, abordando a complexidade de suas origens. Prado Júnior retrata o Brasil como um país cuja história foi profundamente influenciada pela exploração colonial e pelo capitalismo mercantil, rejeitando leituras idealistas ou simplistas.

Obras como *Formação do Brasil Contemporâneo* e *A Revolução Brasileira* oferecem análises críticas da sociedade brasileira, desafiando perspectivas eurocêntricas. Ele argumenta que a superação das desigualdades estruturais herdadas exige transformações profundas na economia e nas relações sociais. Vislumbra no socialismo não apenas uma solução para esses desafios, mas um horizonte para fortalecer a autonomia e o desenvolvimento nacional.

JOSÉ HONÓRIO RODRIGUES: ENTRE HISTÓRIA, MEMÓRIA E IDENTIDADE NACIONAL

José Honório Rodrigues (1913–1987) foi um dos mais destacados historiadores brasileiros do século XX. Sua obra promoveu uma revisão crítica da historiografia tradicional, incorporando as massas populares como agentes históricos e defendendo uma abordagem interdisciplinar. Para ele, a história deveria conectar passado, presente e futuro em prol do progresso social.

Rodrigues criticou a influência conservadora de Varnhagen, que marginalizava a participação popular e enaltecia as elites. Propôs uma reinterpretação contínua dos dados históricos, aproximando-se da abordagem hermenêutica bíblica, em que a história é constantemente adaptada às necessidades de cada época. Defendia uma historiografia comprometida com a consciência nacional, promovendo justiça social e permitindo uma melhor compreensão do presente para orientar o futuro (Azzi, 1978).

Em *Brasil e África: Outro Horizonte*, abordou as conexões históricas e culturais entre o Brasil e os países africanos, destacando a influência africana na identidade nacional. Argumentou que os laços entre as duas regiões vão além da escravidão, propondo uma maior aproximação política e cultural baseada em cooperação e solidariedade. Também defendeu a revisão das narrativas tradicionais para valorizar a herança africana e refletir sobre o futuro das relações entre Brasil e África (Rodrigues, 1978).

Rodrigues identificava conexões históricas específicas entre o Brasil e Angola, assumindo uma postura anticolonialista contrária ao salazarismo português. No entanto, o golpe militar de 1964 representou um retrocesso nesse sentido, alinhando a política externa brasileira aos interesses norte-americanos. Ele criticava as elites conservadoras por inviabilizarem uma política externa autônoma e progressista (Alves Júnior, 2018).

Sua visão da historiografia baseava-se em rigor metodológico e crítica estrutural. Propôs uma genealogia da historiografia nacional que começava em Varnhagen, passava por Capistrano de Abreu e culminava em sua própria atuação. Idealizou a criação de um Instituto de Pesquisa Histórica para profissionalizar e modernizar os estudos históricos no Brasil (Freixo, 2014).

Capistrano de Abreu foi uma referência central para Rodrigues, especialmente por sua transição do positivismo para uma abordagem crítica inspirada na historiografia germânica. Sua obra contribuiu para legitimar e estruturar o campo historiográfico nacional (Freixo, 2014).

Em *Teoria da História do Brasil* (1949), Rodrigues refletiu sobre a historicidade da disciplina no Brasil, formulando uma metodologia historiográfica própria. Sua abordagem inovadora articulava questões teóricas e científicas, buscando superar lacunas bibliográficas e institucionais (Saad, 2016).

Rodrigues denunciou a alienação cultural das elites, a negligência estatal em relação a arquivos e bibliotecas e o conservadorismo da historiografia brasileira. Inspirado em Capistrano de Abreu e Benedetto Croce, defendia um embasamento teórico sólido para a história nacional. Propôs a criação de um Instituto Nacional de Pesquisa Histórica para sistematizar e profissionalizar o campo. Para ele, o historiador deveria atuar como um “missionário” da história, engajado social e politicamente (Uhiara, 2014).

Durante sua gestão na Biblioteca Nacional (1946–1953), enfatizou a relação entre memória, história e a função ético-política dos documentos históricos. Sua atuação foi fundamental para consolidar novas bases historiográficas no Brasil, promovendo a “revolução documental” por meio da edição crítica de fontes, ampliação do acesso a documentos raros e modernização da preservação e difusão de arquivos (Freixo, 2015).

No Arquivo Nacional (1958–1964), Rodrigues desempenhou um papel central na institucionalização da arquivologia brasileira. Implementou reformas significativas, como a criação do Curso Permanente de Arquivos (CPA) para a formação de profissionais, além da tradução e publicação de obras técnicas e parcerias internacionais (Marques, 2017).

José Honório Rodrigues trouxe ao Brasil especialistas como Henri Boullier de Branche e Theodore Schellenberg, cujas recomendações influenciaram as políticas arquivísticas nacionais. Sua abordagem, alinhada ao conceito de “intelectual orgânico” de Gramsci, associava ciência e técnica à administração pública e à modernização da arquivística brasileira (Marques, 2017).

Em sua análise da independência do Brasil, Rodrigues destacou os conflitos entre forças revolucionárias, ligadas a setores populares que buscavam mudanças estruturais, e forças contrarrevolucionárias, compostas por elites que visavam preservar privilégios. Segundo ele, prevaleceu um projeto conservador, limitando transformações profundas no país (Rodrigues, 1975).

Criticou a fragmentação da historiografia contemporânea, apontando problemas como o sigilo de fontes, a destruição de arquivos e a ausência de uma política arquivística nacional. Ressaltou que a censura e a falta de documentação comprometem o trabalho do historiador, especialmente sob regimes de exceção. Para ele, a escrita da história deve incluir julgamentos morais, condenando práticas desumanas e combatendo a erosão da consciência histórica, frequentemente minada por interesses políticos (Rodrigues, 2014).

Rodrigues é considerado um dos maiores historiadores brasileiros, com obras de referência como *Teoria da História do Brasil*, onde abordou teoria e metodologia historiográfica de forma pioneira, e *Independência: Revolução e Contra-Revolução*, que revisou criticamente as estruturas de poder. Em *História da História do Brasil*, analisou a evolução da historiografia nacional (Iglesias, 1988).

Atuou como professor e gestor em diversas instituições, contribuindo para consolidar a história como ciência no Brasil. Suas reformas no Arquivo Nacional e o incentivo a publicações essenciais fortaleceram sua posição como um dos principais intelectuais do país. Defendia uma história que transcendesse o caráter meramente documental, analisando os significados subjacentes às ideias políticas e sociais (Saldanha, 2001).

Em *Conciliação e Reforma no Brasil*, explorou padrões históricos e suas implicações culturais, sugerindo que ideias tradicionais devem ser constantemente revisadas para compreender melhor a evolução social e política brasileira. Já em *Teoria da História do Brasil*, destacou a importância de disciplinas auxiliares, como paleografia e diplomática, para validar documentos históricos. Ressaltou também a necessidade de tornar os registros mais acessíveis ao público e o papel do editor como guardião das técnicas editoriais (Rodrigues, 1957).

Defendia que a história deve revisitar constantemente suas interpretações, pois, enquanto as teorias são transitórias, o texto histórico permanece como elemento essencial para a compreensão dos acontecimentos. Sua metodologia baseava-se na interação entre subestrutura, estrutura e superestrutura, conforme Marx e Weber, permitindo uma visão integral dos processos históricos (Rodrigues, 1957).

Rodrigues criticou a historiografia conservadora brasileira, que defendia a razão de Estado e a proteção das classes dominantes, minimizando o papel das

massas populares. Essa tradição interpretava eventos como a Independência e a abdicação de D. Pedro I sob uma ótica que privilegiava a continuidade histórica e desconsiderava rupturas sociais. O direito à propriedade era exaltado como princípio sagrado, reforçando a permanência das estruturas políticas e sociais (Rodrigues, 1988).

Apontava Francisco Adolfo de Varnhagen e Joaquim Manuel de Macedo como representantes dessa corrente elitista, que justificava a manutenção do poder das elites. A Independência, por exemplo, era interpretada como uma extensão das políticas portuguesas, enquanto a abdicação de D. Pedro I era vista como um evento inevitável para a preservação da ordem (Rodrigues, 1998).

Os princípios monarquistas e a defesa do Estado centralizado também figuravam como pilares dessa historiografia, sustentados por autores como Carl Friedrich Philipp von Martius e Eduardo Prado. Esses intelectuais debatiam temas como imigração e os destinos políticos do Brasil sempre sob a ótica da preservação do status quo (Rodrigues, 1998).

O pensamento reacionário e contrarrevolucionário, explorado por autores como José da Silva Lisboa, Visconde de Cairu, refletia a visão conservadora da história econômica e política do país. No século XX, historiadores de extrema direita, como Hélio Viana e Gustavo Dodt Barroso, aprofundaram essa perspectiva, reforçando interpretações radicais alinhadas às disputas ideológicas da época (Rodrigues, 1998).

Embora tenha produzido contribuições relevantes, a historiografia conservadora apresenta limitações significativas ao adotar uma perspectiva estática e elitista da história. Ao negligenciar a experiência das classes populares e os impactos dos movimentos sociais, reforça vieses que precisam ser superados. A análise crítica dessa abordagem evidencia a necessidade de revisões interpretativas que incorporem novas perspectivas, promovendo uma compreensão mais inclusiva da história brasileira (Rodrigues, 1998).

José Honório Rodrigues desempenhou um papel central nos estudos históricos no Brasil, especialmente na historiografia e na metodologia da pesquisa histórica. Destacou-se pela revisão da memória nacional e pela modernização dos arquivos brasileiros, incluindo a Biblioteca Nacional e o Arquivo Nacional (Piazza, 2011).

Dedicou-se à revisão crítica da história do Brasil, analisando suas matrizes políticas e sociais e defendendo a renovação historiográfica. Em *História e Historiografia*, enfatizou a importância de novas interpretações e da constante atualização dos estudos. Sua erudição e postura acessível incentivaram pesquisas e o desenvolvimento da área histórica (Piazza, 2011).

Nos anos 1940 e 1950, idealizou o Instituto de Pesquisa Histórica (IPH), visando centralizar a produção historiográfica e formar novos historiadores, mas o projeto não se concretizou (Freixo, 2013). Crítico da falta de sistematização na historiografia nacional, propôs práticas científicas inspiradas em modelos europeus e americanos. Em *Teoria da História do Brasil*, consolidou uma abordagem crítica, enfatizando a formação teórica e prática dos historiadores e a necessidade de

diálogo entre história e questões contemporâneas para promover mudanças sociais (Freixo, 2013).

Sua atuação foi marcante também na arquivologia brasileira. Como diretor do Arquivo Nacional e palestrante na Escola Superior de Guerra (ESG) entre 1955 e 1964, analisou os desafios brasileiros e defendeu a conciliação entre elites e classes populares como caminho para o desenvolvimento (Salomão, 2024).

Rodrigues interpretou a formação da nacionalidade brasileira em um contexto de violência histórica, denunciando a exclusão social e o domínio oligárquico. Em suas obras e palestras, defendeu um Brasil mais integrado, valorizando a mestiçagem cultural e a inclusão social como bases para o progresso (Salomão, 2024).

Um de seus projetos inacabados, *História da História do Brasil*, buscava sistematizar e avaliar a historiografia nacional em seis volumes. Rodrigues publicou apenas dois, nos quais analisou o conservadorismo como expressão de um pensamento alinhado à ordem estabelecida (Mota, 1988).

Crítico de intelectuais como Oliveira Viana e Joaquim Manuel de Macedo, denunciava suas visões conservadoras e reacionárias. Sua abordagem enfatizava a relação entre história e política, com foco na formação da consciência nacional e social. Seu estilo combativo incluía críticas ao militarismo e ao colonialismo, sempre em busca de uma historiografia autêntica e independente (Mota, 1988).

José Honório Rodrigues propôs uma visão de brasilidade baseada na diversidade cultural e na inclusão das massas populares como protagonistas da história nacional. Suas interpretações desafiaram a historiografia tradicional, promovendo uma abordagem comprometida com a justiça social e a transformação política.

Ao destacar as conexões entre Brasil e África e criticar o conservadorismo das elites, Rodrigues sugeriu que a brasilidade é uma construção dinâmica, moldada pela diversidade e pela luta por uma sociedade mais equitativa. Sua obra contribui, assim, para uma compreensão renovada do que significa ser brasileiro.

A PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA DE ROBERTO DAMATTA

Roberto DaMatta analisa a sociedade brasileira explorando a tensão entre indivíduo e pessoa, hierarquia e igualdade, valendo-se de símbolos culturais como o carnaval e o futebol. Essas manifestações revelam dinâmicas de poder e identidade, mostrando como rituais e práticas cotidianas refletem e ressignificam desigualdades e valores nacionais.

Ao discutir a dicotomia entre indivíduo e pessoa, DaMatta destaca o embate entre a moralidade hierárquica brasileira e os ideais modernos de igualdade. O carnaval exemplifica a inversão temporária de hierarquias sociais, permitindo reflexões sobre estrutura social e poder (Russo; Santos, 2020). Já o futebol reflete a cultura brasileira ao simbolizar paixão, criatividade e a tensão entre ordem e

improvisação. Como microcosmo social, expressa desigualdades, hierarquias raciais e a dualidade entre formalidade e informalidade. Embora promova mérito e inclusão, também reforça desigualdades estruturais (DaMatta, 1982).

Visto como um ritual moderno, o futebol organiza experiências sociais, constrói identidades nacionais e mobiliza paixões coletivas. Símbolos como a “malandragem” e o “jeitinho brasileiro” evidenciam seu impacto cultural, unindo diferentes segmentos sociais. Mais que um esporte, é um fenômeno profundamente enraizado, que conecta identidade, poder e cultura no Brasil (DaMatta, 1982).

DaMatta transitou da antropologia tradicional para abordagens estruturalistas e, depois, para o estudo da cultura brasileira. Sua pesquisa entre os Apinayé influenciou sua visão sobre as dinâmicas sociais do país, levando-o a uma análise mais ampla da cultura popular (Lanna, 1988). Utilizou o carnaval e o futebol como ferramentas para compreender a tensão entre hierarquia e igualdade, valores centrais na formação social brasileira. Também ressaltou a necessidade de uma etnografia do Estado, abordando temas como desigualdade, cidadania e relações sociais cotidianas (Lanna, 1988).

Influenciado por Lévi-Strauss e Victor Turner, incorporou métodos estruturais às suas análises, enfatizando a importância da contextualização cultural na antropologia. Sua abordagem busca compreender o Brasil tanto por suas estruturas formais quanto por suas práticas cotidianas (Lanna, 1988).

Os conceitos de “casa” e “rua” propostos por DaMatta são essenciais para entender a sociedade brasileira. Mais que espaços físicos, assumem dimensões simbólicas: a “casa” representa intimidade, segurança e reciprocidade, enquanto a “rua” simboliza o espaço público, competitivo e regido por normas impessoais (Silva, 2023).

Destaca-se a dualidade entre a casa, associada à intimidade, segurança e vínculos afetivos, e a rua, caracterizada pela fluidez, pelo anonimato e por interações regidas por normas coletivas. Essa relação ajuda a compreender os desafios da mobilidade urbana e as desigualdades socioespaciais nas cidades brasileiras. A predominância do transporte individual intensifica desigualdades e restringe o acesso pleno à cidade, evidenciando como escolhas estruturais que favorecem interesses individuais sobre os coletivos agravam disparidades urbanas. Além disso, essa dependência influencia o planejamento urbano, limitando experiências comunitárias (Silva, 2023).

A relação entre liminaridade e individualidade demonstra como os ritos de passagem articulam essas ideias. A liminaridade, estado transitório e ambíguo, envolve isolamento social e transformação individual. Enquanto a individualidade é universal, o individualismo é uma construção ideológica moderna. Nos ritos de passagem, a individualidade surge não como autonomia plena, mas em complementaridade com a coletividade (DaMatta, 2000).

A experiência liminar, descrita como um momento de “estar fora do mundo”, permite aos iniciados novas perspectivas e valores, reforçando a interdependência entre indivíduo e sociedade e promovendo a renovação das relações sociais (DaMatta, 2000).

O Carnaval exemplifica uma liminaridade positiva, onde a inversão social amplia a liberdade individual sem romper com os valores coletivos. Já nos ritos ocidentais, enfatiza-se a coletivização e a subordinação à hierarquia. Assim, os ritos de passagem não apenas transformam o indivíduo, mas reafirmam valores comunitários, equilibrando individualidade e pertencimento social (DaMatta, 2000).

O autoritarismo brasileiro é analisado como um fenômeno que ultrapassa o Estado, manifestando-se nas relações cotidianas. Isso reforça a necessidade de transformar interações sociais para consolidar uma democratização efetiva, indo além da institucionalização formal da democracia liberal. A hierarquia é central para entender esse autoritarismo (Ribeiro, 2022).

Documentos são vistos como instrumentos que reforçam hierarquias e particularismos nas relações sociais e políticas. O Carnaval, por sua vez, exemplifica o aspecto positivo da liminaridade e do hibridismo ao permitir a troca de papéis sociais. Essa análise sugere que a individualidade gera liminaridade e que ambas são essenciais para compreender a complexidade das relações sociais no Brasil. A crítica às interpretações culturalistas e essencialistas aponta que essas perspectivas perpetuam uma visão subalterna do Brasil em relação às nações centrais. Defende-se uma análise mais abrangente, que considere o contexto global e a modernidade bifurcada, superando o nacionalismo metodológico e o mito da brasilidade (Ribeiro, 2022).

A identidade nacional é diferenciada pela oposição entre “brasil” e “Brasil”. O primeiro é visto como uma entidade abstrata e sem vida, enquanto o segundo representa um fenômeno cultural dinâmico, moldado por valores, memória e temporalidade singulares. Assim, a identidade brasileira surge como uma síntese de elementos universais reinterpretados em estilos, modos de vida e “jeitos” específicos (DaMatta, 1986).

A relação entre casa e rua é explorada como uma categoria sociológica essencial para compreender a organização social brasileira. A casa representa um espaço moral e seguro, associado à intimidade e à preservação dos valores familiares. A rua, por sua vez, simboliza o movimento, a insegurança e as interações competitivas e anônimas. Embora opostas, essas dimensões são interdependentes e estruturam a vida social (DaMatta, 1986).

A questão racial no Brasil é analisada a partir do conceito de “triângulo racial”, contrastando com a polaridade racial de países como os Estados Unidos. A valorização do mulato como síntese positiva convive com o racismo estrutural, que permanece velado. O mito da democracia racial é apresentado como uma narrativa que mascara desigualdades e hierarquias históricas (DaMatta, 1986).

O trânsito é analisado como um sistema social complexo, no qual se manifestam valores e comportamentos que refletem a cultura brasileira. Destaca-se a coexistência de lógicas de igualdade e hierarquia no espaço público, gerando conflitos e tensões nas interações cotidianas (DaMatta, Vasconcellos e Pandolfi, 2015).

O comportamento no trânsito brasileiro evidencia competitividade, imprudência e uma crença na impunidade, reflexo de uma cultura que relativiza normas e

privilegia vantagens individuais. O trânsito é visto como um espaço hierárquico, onde status social, tipo de veículo e posição econômica influenciam direitos e deveres, reforçando desigualdades e dificultando a internalização de valores igualitários (DaMatta, Vasconcellos e Pandolfi, 2015).

É fundamental promover ações que incentivem o respeito às normas e a percepção de responsabilidade coletiva, visto que o trânsito brasileiro reflete a dificuldade de internalizar valores democráticos. Práticas como o “jeitinho brasileiro” e a personalização das decisões no espaço público demonstram o distanciamento em relação à igualdade como princípio da cidadania (DaMatta, Vasconcellos e Pandolfi, 2015).

Roberto DaMatta argumenta que o trânsito brasileiro funciona como um sistema cultural que reforça hierarquia e desigualdade. Embora devesse ser um espaço igualitário, comportamentos que promovem distinções de status e privilégios predominam. O automóvel, nesse contexto, torna-se símbolo de ascensão social e instrumento de poder, conferindo prestígio e distanciando os condutores de suas responsabilidades cidadãos (Pitanga, 2012).

A agressividade no trânsito manifesta valores individualistas e aristocráticos, que contrastam com a igualdade teórica das normas. Essa dinâmica se agrava pela cultura do “jeitinho” e pela impunidade, que justificam infrações com base em interesses pessoais. O paradoxo entre leis de trânsito e sua aplicação seletiva reflete a tensão entre princípios igualitários e práticas hierárquicas no espaço público (Pitanga, 2012).

Para DaMatta, superar essa mentalidade exige educação para o trânsito e políticas públicas que enfrentem a impunidade, promovendo uma cultura de respeito às normas e ao coletivo (Pitanga, 2012).

Em *Carnavais, Malandros e Heróis: Para uma Sociologia do Dilema Brasileiro*, DaMatta analisa como rituais, símbolos e práticas cotidianas moldam a identidade nacional. A obra destaca contradições da sociedade brasileira, como o equilíbrio entre individualismo e coletivismo, hierarquia e igualdade (DaMatta, 1997).

Três figuras estruturam essa análise: o herói, que simboliza ordem e esforço; o malandro, que representa a astúcia diante das normas; e o carnaval, momento de suspensão das regras e inversão das hierarquias. Além disso, a obra explora como práticas culturais, como o carnaval, conciliam conflitos entre vida pública e privada, ordem e desordem (DaMatta, 1997).

Propõe-se um dualismo sociológico para compreender a sociedade brasileira por meio das categorias de indivíduo e pessoa, refletidas na oposição entre “casa” e “rua”. A casa simboliza relações pessoais, afetivas e hierárquicas, enquanto a rua representa igualdade formal e competição impessoal, evidenciando tensões entre modernidade e tradição (Souza, 2001).

DaMatta analisa como rituais cotidianos, como a expressão “você sabe com quem está falando?”, condensam contradições entre princípios hierárquicos e igualitários, revelando o autoritarismo presente na cidadania brasileira. Sua abordagem, no entanto, é criticada por negligenciar desigualdade social e instituições, além de

sugerir uma visão homogênea do “caráter brasileiro”. A falta de articulação entre indivíduo e pessoa em contextos concretos limita a compreensão das dinâmicas culturais e sociais do Brasil, especialmente diante da diversidade e complexidade das interações sociais (Souza, 2001).

DaMatta explora a tensão entre valores universais e laços personalistas, contrastando a nação, baseada em leis impessoais, com uma sociedade que valoriza a família e a reciprocidade. Para ilustrar essa dinâmica, utiliza as metáforas de “casa” (espaço íntimo) e “rua” (espaço público), que explicam interações sociais e relações de poder (DaMatta, 1988).

A modernidade brasileira é marcada pela coexistência de instituições igualitárias com práticas hierárquicas, evidentes no “jeitinho brasileiro”, nepotismo e corrupção (DaMatta, 1988). Essa dualidade revela o dilema entre mudanças estruturais e a persistência de valores tradicionais, indicando que a adoção superficial de modelos modernos não altera dinâmicas sociais enraizadas. Compreender a sociedade brasileira exige reconhecer a interação entre estruturas modernas e tradicionais na formação de valores e relações (DaMatta, 1988).

As categorias “casa” e “rua” são apresentadas não apenas como espaços físicos, mas como metáforas sociológicas. A “casa” representa intimidade e segurança, enquanto a “rua” simboliza o espaço público, competitivo e regido por normas impessoais. Esse contraste reflete as tensões entre modernidade e tradição no Brasil (DaMatta, 1997).

A casa, embora um espaço íntimo e privativo, pode ser ampliada metaforicamente para representar o país como um todo. O contraste com a rua evidencia diferenças entre espaços privados e públicos, moldando dimensões das relações sociais. Além disso, DaMatta (1997) analisa a cidadania brasileira, frequentemente fragmentada por hierarquias sociais e relações pessoais, o que impede sua plena realização como princípio universalista.

A dualidade entre “casa” e “rua” também se manifesta em práticas culturais, como festas e rituais. O carnaval exemplifica a inversão social temporária, enquanto rituais cívicos reforçam normas e hierarquias. DaMatta (1997) introduz ainda o conceito de “outro mundo”, uma extensão complementar das categorias de casa e rua, incorporando o sobrenatural e abrangendo práticas ligadas à religiosidade, ao luto e à morte.

Ao conectar categorias sociológicas a valores culturais, DaMatta oferece uma perspectiva rica sobre as tensões entre modernidade e tradição, demonstrando como a convivência entre hierarquia e igualdade molda a vida cotidiana e os rituais sociais.

O Brasil é caracterizado por uma “gramática relacional”, onde as conexões entre elementos sociais são centrais para compreender a sociedade. Esse modelo permite a coexistência de diferentes temporalidades e espacialidades dentro do mesmo contexto social. Destaca-se a relevância das relações interpessoais na política e na economia, evidenciada por práticas como o “jeitinho brasileiro”, o populismo e o clientelismo, que moldam a interação entre indivíduos e instituições (DaMatta, 1997).

Manifestações culturais como o carnaval, os desfiles militares e as procissões religiosas dramatizam e refletem a estrutura social brasileira. Esses rituais representam os dilemas entre permanência e mudança, tradição e modernidade (DaMatta, 1983). O carnaval, por exemplo, é um espaço de inversão social e celebração popular, onde categorias se misturam e hierarquias se desfazem temporariamente (DaMatta, 1983).

Em contraste, os desfiles militares reafirmam a ordem e a hierarquia por meio da formalidade e da unidade simbólica dos uniformes e da marcha sincronizada, reforçando o poder estatal. Já as procissões religiosas conciliam elementos formais e informais, hierárquicos e comunitários, criando um espaço de integração social sob a égide da Igreja (DaMatta, 1983).

Esses rituais não são apenas manifestações culturais, mas também “discursos” sobre a estrutura social brasileira, evidenciando dinâmicas de inversão, reforço e neutralização de valores e hierarquias (DaMatta, 1983).

Em *Relativizando: Uma Introdução à Antropologia Social*, DaMatta (1987) destaca o relativismo cultural como ferramenta essencial para compreender comportamentos e valores dentro de seus próprios contextos. A obra aborda temas como hierarquia, ritual, poder e identidade, utilizando exemplos da sociedade brasileira para ilustrar conceitos antropológicos e reforçar a importância da disciplina na compreensão da diversidade cultural (DaMatta, 1987).

Explorando a brasilidade, DaMatta evidencia a coexistência de valores contraditórios, como hierarquia e igualdade, individualismo e coletivismo. Por meio de rituais, símbolos e práticas culturais, como o carnaval, o futebol e os conceitos de “casa” e “rua”, ele revela como a identidade nacional se constrói a partir de tensões e sínteses.

Apresenta o Brasil como uma sociedade relacional, marcada pela valorização das conexões interpessoais e pela criatividade para lidar com conflitos sociais. Sua obra reflete a singularidade brasileira ao articular tradição e modernidade, demonstrando como a identidade nacional ressignifica desigualdades e expressa um dinamismo cultural baseado na capacidade de reinvenção coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo analisou as diferentes representações do Brasil nas obras de Caio Prado Júnior, José Honório Rodrigues e Roberto DaMatta, destacando como suas abordagens teóricas e metodológicas contribuem para a compreensão da identidade brasileira. A partir de perspectivas históricas, sociológicas e antropológicas, esses intelectuais ofereceram interpretações que evidenciam as dinâmicas econômicas, políticas e culturais que moldaram o país.

Caio Prado Júnior, sob um viés marxista, enfatizou a economia colonial voltada ao mercado externo e sua influência nas desigualdades sociais. José Honório Rodrigues propôs uma revisão crítica da historiografia tradicional, ressaltando o papel das massas populares na construção da história nacional. Já Roberto DaMatta

investigou manifestações culturais, como o carnaval e o futebol, analisando a dualidade entre “casa” e “rua” e as tensões entre hierarquia e igualdade na sociedade brasileira.

A análise comparativa dessas perspectivas revela tanto convergências quanto divergências. Enquanto Prado Júnior focou nas estruturas econômicas e políticas, Rodrigues enfatizou a consciência histórica e a revisão historiográfica, enquanto DaMatta explorou a cultura e os valores sociais do cotidiano.

Assim, essas três abordagens oferecem uma compreensão ampla e multidimensional do Brasil. Suas contribuições seguem essenciais para interpretar os desafios contemporâneos do país, fornecendo bases para reflexões sobre história, cultura e identidade nacional.

REFERÊNCIAS

- ALVES JÚNIOR, Paulo. **Brasil e África: outros horizontes – a política externa independente, o caso de Angola**. Cadernos de África Contemporânea, v. 1, n. 2, p. 161-172, 2018.
- AZZI, R. **A interpretação da história do Brasil segundo José Honório Rodrigues**. Síntese: Revista de Filosofia, v. 5, n. 14, 1978.
- BEZERRA, Lucas. **A questão agrária brasileira no pensamento de Caio Prado Júnior**. Argum., Vitória, v. 11, n. 1, p. 200-212, jan./abr. 2019.
- DAMATTA, Roberto. **A Casa & a Rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1997.
- _____. **Brasil: uma nação em mudança e uma sociedade imutável? Considerações sobre a natureza do dilema brasileiro**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 204-219, 1988.
- _____. **Carnavais, desfiles e procissões: um estudo sobre o ritual e a estrutura social brasileira**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 6, n. 17, p. 39-54, 1983.
- _____. **Carnavais, malandros e heróis: Para uma sociologia do dilema brasileiro**. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- _____. **Esporte na sociedade: um ensaio sobre o futebol brasileiro**. Rio de Janeiro: Pinakothke, 1982.
- _____. **Individualidade e liminaridade: considerações sobre os ritos de passagem e a modernidade**. Mana: Estudos de Antropologia Social, v. 6, n. 1, p. 7-29, 2000.
- _____. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1986.
- _____. **Relativizando: Uma Introdução à Antropologia Social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

_____. **Universo do futebol: Esporte e sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1982.

DAMATTA, Roberto; VASCONCELLOS, João Gualberto; PANDOLFI, Ricardo Savacini. **Tanto igualdade quanto hierarquia?** Revista Interdisciplinar de Gestão Social, v. 4, n. 3, p. 137-148, set./dez. 2015.

DEL ROIO, Marcos. **Capitalismo e revolução em Caio Prado Jr. Lutas Sociais,** São Paulo, v. 20, n. 36, p. 10-23, jan./jun. 2016.

FREIXO, André de Lemos. **José Honório Rodrigues na Biblioteca Nacional (1946-1953) – (re)considerando as relações entre memória e história.** Revista Escrita da História, v. 1, n. 2, p. 50-65, 2014-2015.

GONTIJO, Luiz Carlos Alves. **Aspectos da economia e sociedade na América Portuguesa:** “Formação do Brasil Contemporâneo” e as contribuições de Caio Prado Júnior para a historiografia brasileira. Monografia (Licenciatura em História) — Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022.

GRESPLAN, Jorge. **A teoria da história em Caio Prado Jr.: dialética e sentido.** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, São Paulo, n. 47, p. 57-74, set. 2008.

IGLESIAS, Francisco. **José Honório Rodrigues e a historiografia brasileira.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, n.1, p.55-78, 1988.

LANNA, Marcos; MORAES, Pedro Rodolfo Bodê de. **Uma antropologia da sociedade brasileira: entrevista com Roberto DaMatta.** Revista de Sociologia e Política, Curitiba, v. 10/11, p. 195-211, 1998.

LIMA, Rodne de Oliveira. **Caio Prado Júnior e a questão agrária no Brasil.** Revista Geografia. Londrina, v. 8, n. 2, p. 123-134, jul./dez. 1999.

MARQUES, Angélica Alves da Cunha; RODRIGUES, Georgete Medleg. **Um intelectual no arquivo: legado de José Honório Rodrigues para a arquivologia no Brasil.** Acervo, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 176-191, jul./dez. 2017.

MONTEIRO, Krishna Mendes. **A sombra do latifúndio: Gilberto Freire e a produção de alimentos no Brasil colônia.** Formação Econômica, Campinas, n. 7, p. 83-91, jun. 2001.

MOTA, Carlos Guilherme. **José Honório Rodrigues: a obra inacabada.** Estudos Avançados, v. 2, n. 3, p. 107-110, 1988.

PACHECO JÚNIOR, Israel. **Considerações sobre o pensamento de Caio Prado Júnior: colonização e revolução.** Praça: Revista Discente da Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, Recife, v. 2, n. 1, p. 24-49, 2018.

PIAZZA, Walter F. **A lembrança de José Honório Rodrigues.** ÁGORA: Arquivologia em Debate, v. 3, n. 6, p. 3–5, 2011.

PITANGA, Carolina Vasconcelos. **Resenha: Fé em Deus e pé na tábua: ou como e por que o trânsito enlouquece no Brasil, de Roberto DaMatta**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 399-402, jan./jun. 2012.

PESSOA, Sarah Regina Nascimento. **As interpretações de Caio Prado Júnior e Celso Furtado: a historiografia econômica brasileira em perspectiva**. Revista de Desenvolvimento Econômico – RDE, Salvador, v. 1, n. 48, p. 108-133, abr. 2021.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Evolução Política do Brasil: Colônia e Império**. 21. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994a.

_____. **Formação do Brasil Contemporâneo**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994b.

_____. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1945.

_____. **O que é filosofia**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

REIS, José Carlos. **Anos 1960: Caio Prado Jr. e “A Revolução Brasileira”**. Revista Brasileira de História, v. 19, n. 37, p. 245-277, set. 1999.

RODRIGUES, José Honório. **Brasil e África: outro horizonte**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

_____. **História da História do Brasil: A Historiografia Conservadora**. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Instituto Nacional do Livro, 1988.

_____. **Independência: Revolução e Contra-Revolução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

_____. **Por que não escrevo História Contemporânea**. Acesso Livre, v. 1, n. 1, p. 7-18, jan./jun. 2014.

_____. **Teoria da História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

RIBEIRO, Marcos Abraão. **Resenha: Você sabe com quem está falando? Estudos sobre o autoritarismo brasileiro, de Roberto DaMatta**. Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, n. 38, p. 1-8, 2022.

RUSSO, João Gustavo Jara; SANTOS, Wellington dos. **Da interpretação de Gilberto Freyre e Roberto DaMatta sobre a formação moderna da sociedade brasileira à crítica sociológica de Jessé de Souza**. Revista Movimentação, Dourados, MS, v. 7, n. 13, p. 17-30, jul./dez. 2020.

SAAD, Cesar Leonardo Van Kan. **Um teorista nos trópicos: a escrita de Teoria da História do Brasil de José Honório Rodrigues (1939 – 1949)**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SALDANHA, Nelson Nogueira. **História das ideias políticas no Brasil**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2001.

SALOMÃO, Eduardo Rizzatti. **José Honório Rodrigues na Escola Superior de Guerra e o debate sobre a formação da nacionalidade**. Revista da Escola Superior de Guerra, Rio de Janeiro, v. 39, n. 86, p. 82-103, maio-ago. 2024.

SILVA, João Carlos Jarochinski. **O materialismo histórico dentro da obra Evolução Política do Brasil de Caio Prado Jr**. Textos & Debates, Boa Vista, n. 24, p. 79-84, 2013.

SILVA, Guilherme Moraes da. **A casa & a rua: é possível (re)ler a sociedade através do acesso à cidade?** Journal of Sustainable Urban Mobility, v. 3, n. 1, p. 154-179, 2023.

SOUZA, Jessé. **A sociologia dual de Roberto DaMatta: descobrindo nossos mistérios ou sistematizando nossos autoenganos?** Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 16, n. 45, p. 45-60, fev. 2001.

UHIARA, Érika. **Ensaio de José Honório Rodrigues: em busca de uma historiografia brasileira**. 2014. Dissertação (Mestrado em História e Cultura Social) — Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2014.



A Representatividade Social Negra a Partir da Obra “Amoras” do Autor Emicida: Relatos de Vivência

Black Social Representation Through the Work “Amoras” by Emicida: Accounts of Lived Experience

Edilene Reis Pereira

Doutoranda em História- PPGHIST (Universidade Estadual do Maranhão). Professora da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Campus Pinheiro. <http://lattes.cnpq.br/8600978099322566>

Dayana Costa Penha

Graduanda em Pedagogia (Universidade Estadual do Maranhão, Campus Pinheiro). <http://lattes.cnpq.br/3457906158304029>

Josenilda Mendonça Mendes

Graduanda em Pedagogia (Universidade Estadual do Maranhão, Campus Pinheiro) . <http://lattes.cnpq.br/8086697749763974>

Laura Mendes Trinta

Pós-graduanda em Educação Especial e Inclusiva (Universidade Estadual do Maranhão). <http://lattes.cnpq.br/7154910124435222>

Lygia Caroline Diniz Sarges

Graduanda em Pedagogia (Universidade Estadual do Maranhão, Campus Pinheiro). <http://lattes.cnpq.br/2179368644118899>

Márcia Eduarda Cruz Leite

Graduanda em Pedagogia (Universidade Estadual do Maranhão, Campus Pinheiro). <http://lattes.cnpq.br/0669604956540534>

Taynara Campos Ribeiro

Graduanda em Pedagogia (Universidade Estadual do Maranhão, Campus Pinheiro). <http://lattes.cnpq.br/9850219555877542>

Resumo: O presente estudo teve como objetivo principal relatar as vivências, vantagens e desvantagens que se formalizaram a partir da aplicabilidade do projeto intitulado: A representatividade social negra a partir da obra “Amoras”, desenvolvido no ano de 2023 na disciplina “Prática Curricular na Dimensão Político-Social” do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Campus Pinheiro. A sua aplicação ocorreu em uma determinada escola da rede municipal da cidade de Pinheiro – MA, com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, tendo como foco principal a representação social e identitária do povo negro em suas múltiplas manifestações culturais e personalidades influentes na sociedade brasileira e no mundo. Como resultados, temos as aprendizagens e a valorização destes sujeitos em suas dimensões sociais, históricas, culturais e na formação da identidade nacional.

Palavras-chave: representatividade negra; ensino fundamental; aprendizagem; valorização.

Abstract: The main objective of this study was to report the experiences, advantages, and disadvantages that emerged from the implementation of the project entitled Black Social Representation through the Work “Amoras”, carried out in 2023 within the course “Curricular Practice in the Political-Social Dimension” of the Pedagogy degree program at the State

University of Maranhão (UEMA), Pinheiro Campus. The project was applied in a public school in the municipality of Pinheiro, Maranhão, with 5th-grade elementary students, focusing primarily on the social and identity representation of Black people in their diverse cultural expressions and influential figures in Brazilian and global society. The results highlight the learning outcomes and the appreciation of these individuals in their social, historical, and cultural dimensions, as well as their contribution to national identity formation.

Keywords: Black representation; elementary education; learning; appreciation.

INTRODUÇÃO

A construção deste estudo teve como ponto de partida as vivências que ocorreram no desenvolvimento do projeto “A Representatividade Social Negra a partir da obra *Amoras*”, realizado na disciplina Prática Curricular na Dimensão Político-Social do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Campus Pinheiro. O diálogo ocorrido durante a disciplina sobre determinadas questões étnico-raciais no espaço escolar e as reflexões do livro “*Amoras*” do autor Leandro Roque de Oliveira, mais conhecido como Emicida, serviram de base para o desenvolvimento do projeto e, posteriormente, para a construção deste estudo.

Um dos grandes desafios que se apresenta nas discussões sobre representatividade negra se deve à ausência de temáticas nas salas de aula sobre tal assunto, nas quais não são discutidas de forma continuada, resumindo-se somente a datas específicas, o que reforçam concepções enraizadas na sociedade e resultam em uma visão de mundo limitada.

As ações pedagógicas voltadas à representatividade negra nas instituições de ensino se baseiam nos desafios e possibilidades da construção de um espaço acolhedor das muitas complexidades que favorecem a relação dos alunos com a temática e possibilitam o debate sobre a figura do negro nas escolas.

O contato da equipe de estudos com tal tema criou condições favoráveis às discussões sobre a referida abordagem de maneira a problematizar discursos estigmatizantes na estrutura da sociedade e estimular o desenvolvimento de uma consciência crítica capaz de perceber as múltiplas manifestações que há neste campo.

Por meio de incentivos de políticas públicas voltadas para a inserção da figura do homem e da mulher pretos nos espaços da sociedade, temos como efeito a participação dessas pessoas na política, nas artes, na música, nas literaturas, no cinema, na fotografia, entre outros. Dito isso, faz-se necessário salientar essa representatividade no ambiente escolar para que os estudantes conheçam a necessidade desse diálogo e possam expressar-se através do respeito e cumplicidade com os seus pares.

Nessa perspectiva, justificamos a escolha deste tema por perceber a necessidade da temática a ser explorada na sala de aula, lugar em que o preconceito e a discriminação infelizmente ainda são muito presentes, o que de todos os modos dificulta a construção de uma sensibilidade social a todos os envolvidos no processo.

Acreditamos, pois, que seja de suma importância trabalhar tal tema em sala de aula, primeiro com um olhar atento para uma comunidade que ainda é muito marginalizada socialmente, segundo porque precisamos evidenciar as normas da Lei nº 10.639/03 e 11.645/08 que tornaram obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e dos povos Indígenas nos currículos oficiais dos estabelecimentos de ensino públicos e privados (Brasil, 2008) e, principalmente, pelo respeito à sua contribuição na formação da identidade nacional.

O projeto foi acompanhado por um produto desenvolvido pelas acadêmicas, no qual foram produzidas duas árvores: uma pintada em tela e outra artesanal confeccionada em material E.V.A, ambas chamadas “Amoras Negras”. Na primeira continha rostos de líderes negros e elementos de sua cultura dentro de cada fruto. Na segunda, havia imagens de personalidades negras influentes na sociedade coladas nos frutos das amoras.

De forma sucinta, serão relatadas as vivências, as vantagens e desvantagens que se deram na aplicabilidade, bem como uma apresentação de imagens dos momentos de ação do projeto na escola.

REFERENCIAL TEÓRICO

No Brasil, a temática representatividade negra nas instituições de ensino, muitas vezes, não é discutida de forma aprofundada e continuada, limitando-se a datas designadas, como 20 de novembro, considerado o dia da Consciência Negra, e 13 de maio, com referência à libertação dos negros escravizados.

Para se compreender a importância de trabalharmos a representatividade negra no espaço escolar, devemos olhar para o contexto histórico-cultural em que os negros estavam inseridos desde o período colonial no Brasil, em que eram escravizados, tendo seus direitos sociais privados e vistos de forma desumanizada. Ao analisar as condições sociais da pessoa negra ao longo da história, observamos como esse fato histórico vem se perpetuando em nossa sociedade contemporânea.

No Brasil, os estereótipos criados pelo colonizador branco sobre o negro se perpetuaram e permanecem até os dias de hoje, o corpo negro continua carregando a marca da marginalização e da inferioridade. O pensamento colonial sobre o negro ainda continua enraizado em nossa sociedade [...] (Santos, 2018, p. 05).

Temas de representação da pessoa negra, de seus elementos e manifestações culturais trazem para dentro da sala de aula a visibilidade da vivência desse povo em um sentido de luta e resistência, para além dos estigmas marcados durante o percurso histórico escravocrata, percebendo a identidade negra como parte importante da cultura brasileira. Desta maneira, vindo a enxergar em seus próprios traços e raízes essa representação.

De acordo Gomes (2002, p. 49):

[...] no movimento dialético das relações sociais, a ação do racismo sobre os negros resulta em formas variadas, sutis e explícitas de reação e resistência. Nesse contexto, o cabelo e a cor da pele podem sair do lugar da inferioridade e ocupar o lugar da beleza negra, assumindo uma significação política.

No contexto político-social das relações humanas, o cabelo e a cor da pele acabam se tornando símbolos de resistência diante do racismo estrutural e suas múltiplas expressões que permeiam a sociedade e ações dos indivíduos uns com os outros.

Nascer com a pele preta e/ou outros caracteres do tipo negróide e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial, não organiza, por si só, uma identidade negra. Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada [...] (Souza, 2021, p. 115).

Outrossim, o papel do professor em sala de aula consistirá em educar os estudantes de forma a elucidar a representatividade negra nos espaços da sociedade, e os movimentos de resistências e lutas do povo negro na formação histórica do Brasil. Assim exposto, cabe ao professor criar veículos de proximidade à temática de modo a trabalhar continuamente como parte integrante no currículo escolar e de suas práticas pedagógicas.

O currículo não pode ser estendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial [...] (Sacristán, 2000, p. 107).

Desse modo, compete ao professor a função de remodelar o currículo e desenvolver atividades pedagógicas que trabalhem essas temáticas, pois observamos que o currículo prescrito não atende às demandas sociais da comunidade nas quais se localiza a escola e que constitui espaço fundamental de interação e visão de mundo dos estudantes.

Dentro dessa perspectiva de representatividade negra, trabalhamos a obra “Amoras” do autor Emicida, que teve o propósito de trazer essa representatividade de modo lúdico e significativos às crianças envolvidas no projeto e, principalmente em fomento à leitura e às causas emergentes que temos hoje quando o assunto é respeito à diversidade e tudo que o negro/a representam na sociedade.

Atualmente, os textos voltados para o público infanto-juvenil, buscam romper com as representações que inferiorizam os negros e sua cultura. As obras os retratam em situações comuns do cotidiano, enfrentando preconceitos, resgatando sua identidade e valorizando suas tradições religiosas, mitológicas e a oralidade africana (Mariosa e Reis, 2011, p. 45).

O exercício da leitura imagética, por sua vez, contribuiu para o desenvolvimento cognitivo da criança, bem como estimulou a imaginação, a criatividade e o sentimento de empatia. Essas qualidades são de suma importância para a constru-

ção do conhecimento e conscientização do sujeito diante das múltiplas expressões sociais presentes na sua comunidade. Ler e ouvir histórias permitem que a criança desenvolva seu campo de conhecimento, tanto na língua escrita, quanto na oralidade (Silva, 2010).

Desse modo, a possibilidade de se desenvolver os aspectos cognitivos dos estudantes deveria ser um fator elementar no ambiente escolar. Ao levarmos a temática negra a partir de múltiplos elementos, como a leitura, pintura e desenho, os estudantes exercitam todos esses campos que contribuem para uma aprendizagem e formação social eficiente.

RELATOS DE VIVÊNCIA

Parte Teórica da Disciplina Prática Curricular na Dimensão Político-Social

Na parte teórica da disciplina foram trabalhados alguns textos em consonância com a prática docente acompanhados de debates em grupo a partir do tema considerado político-social “As relações étnico-raciais no espaço escolar”, no qual tornou-se o princípio deflagrador na construção formal do projeto curricular e as “tendências pedagógicas” que serviram como ponto de partida para o diagnóstico do fazer docente em sala de aula na instituição de ensino concedente.

No que diz respeito à primeira temática, tem-se como pressuposto a Lei nº 10.639/03 e 11.645/08 que incide a obrigatoriedade do ensino de História e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar com destaque às disciplinas de História, Arte e Literatura. Com base nisso, concebe-se a necessidade de exercitar a dimensão crítico-social nos espaços de diálogo entre professores e alunos.

Já na segunda temática, buscamos delimitar, a partir de um olhar crítico, as proximidades do perfil do professor em sala de aula com as tendências pedagógicas que, de certa forma, poderiam representar suas concepções educacionais, de modo a influenciar diretamente na prática didática.

A tendência da pedagogia crítico-social de conteúdos propõe uma síntese superadora das pedagogias tradicional e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta. Entende a escola como mediação entre o individual e o social, exercendo aí a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto [...] (Libâneo, 1985, p. 32-33).

No recorte bibliográfico, sublinhamos os pensamentos de Philippe Perrenoud na obra “Dez novas competências para ensinar (2000)”; as concepções de José Gimeno Sacristán, no livro “O Currículo: uma reflexão sobre a prática (2000)” e a obra principal de estruturação do projeto, “Amoras (2018)” do autor Emicida. Sendo os dois primeiros autores discutidos durante o desenvolvimento da disciplina, e o terceiro autor, como resultado de uma pesquisa autônoma para a inicialização do projeto político-social.

Com base na obra “Dez novas competências para ensinar”, do sociólogo suíço Philippe Perrenoud, delimitamos as seguintes competências que se aproximaram da proposta do projeto: competência 1 – “Organizar e dirigir situações de aprendizagem” e competência 9 – “Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão”. Na primeira competência, apontam-se os conteúdos, as representações e as dificuldades dos processos de aprendizagem do estudante.

[...] Organizar e dirigir situações de aprendizagem é manter um espaço justo para tais procedimentos. É, sobretudo, despende energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, que as didáticas contemporâneas encaram como situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação [...] (Perrenoud, 2000, p. 25-26).

No que tange à segunda competência, apresentam-se estratégias pedagógicas para prevenir o fenômeno da violência na escola - ou no ambiente exterior aos muros da instituição -, competência esta ligada a qualquer ação de teor discriminatório que, a respeito do projeto aplicado, vincula-se à diversidade étnica e social.

[...] Se um jovem sai de uma escola obrigatória persuadido de que as moças, os negros ou os mulçumanos são categorias inferiores, pouco importa que saiba gramática, álgebra ou uma língua estrangeira. A escola terá falhado drasticamente, porque nenhum dos professores que pôde intervir em diversos estágios do curso terá considerado que isso era prioritário... (Perrenoud, 2000, p. 149).

Por sua vez, no livro “O Currículo: uma reflexão sobre a prática” de autoria de José Gimeno Sacristán (2000), destaca a construção do ‘Currículo’ como forma de organizar as práticas educativas, tendo como fundo inicial os elementos culturais, didáticos, políticos e econômicos que giram em torno das metas e objetivos educacionais, bem como, as diferentes perspectivas voltadas à sua finalidade: função social; projeto educativo e campo prático.

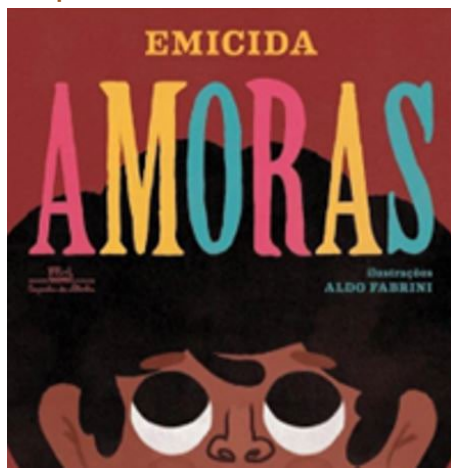
Apresentação do Livro “Amoras” do Autor Emicida

A literatura infantil que permeou o projeto narra um momento de aprendizagem de uma menina negra que, com a ajuda do pai, busca compreender, de forma imagética e com analogias, a beleza de ser negra como as “amoras”. Emicida (2018, p. 10) cita que: “em um passeio com a pequena no pomar, explico que as pretinhas são o melhor que há”. Por conseguinte, a obra traz figuras de personalidades negras que simbolizam representatividade e luta por seus direitos sociais através de uma linguagem leve e descontraída.

O tema abordado no livro foi de suma importância para desenvolver a autoestima das crianças e para promover a valorização dos traços, identidade, cultura e história do povo negro por toda turma. A obra é narrada por Emicida através de versos musicais e seu enredo busca resgatar o reconhecimento de pessoas negras que influenciaram e se destacaram em meio ao cenário de perseguição racial no contexto histórico do Brasil e do mundo, tais como ‘Zumbi dos Palmares’ e ‘Martin Luther King’.

Ao final da história, o autor apresenta um pequeno glossário com vocabulário étnico acerca da cultura afro-brasileira: 'África' e 'Quilombo' e expressões das religiões de matriz africana: 'Obatalá' e 'Orixás', no qual são palavras que representam divindades cultuadas no Candomblé e na Umbanda. Da mesma forma, cita uma palavra de raiz muçulmana: 'Alá', para designar outro termo associado ao nome de Deus. E assim, dimensiona a diversidade de conceitos que, segundo cada cultura, simboliza as suas cosmovisões.

Figura 1 - Capa do livro Amoras do autor Emicida: 2018.



Fonte: Google Imagens.

Aplicabilidade do Projeto

Durante o 1º dia, iniciamos uma roda de conversa com os alunos em que ocorreu a apresentação da temática e dos objetivos. Em seguida, apresentamos a obra "Amoras" a partir de uma leitura imagética do produto (pintura em tela: "Amoras Negras"). Os alunos ouviram a história e fizeram uma associação com os elementos da pintura. Para que não houvesse nenhuma dúvida, os alunos anotavam em uma folha as palavras que desconheciam durante a leitura do livro.

Figura 2 - Produto em tela “Amoras Negras”.

Fonte: arquivo pessoal, 2023.

Logo após a leitura e análise coletiva, respondemos as curiosidades que foram surgindo e fizemos o atrelamento entre a ideia central do livro com a temática proposta. Desse modo, houve uma grande troca de conhecimentos e, assim, instigamos a reflexão dos alunos acerca de tudo o que foi desenvolvido no primeiro dia de aplicação.

Figura 3 - Momento de apresentação da obra para a turma.

Fonte: arquivo pessoal, 2023.

No 2º dia trabalhamos a temática a partir do produto ‘árvore artesanal’ desenvolvido pela equipe executora. Na árvore de amoras exposta no painel foram fixadas imagens de diversas pessoas negras que compõem os variados âmbitos sociais, e assim, os estudantes puderam identificar a representação e a sua liderança presente na sociedade.

Figura 4 - Produto artesanal “Amoras Negras”.



Fonte: arquivo pessoal, 2023.

Os alunos foram participativos e empolgaram-se com cada representação demonstrada, em especial, a do jogador de futebol Vinicius Júnior, no qual houve a exposição por ser um jovem negro do núcleo esportivo que estava no auge de sua carreira futebolística. Houve muito entusiasmo ao fazermos essa abordagem e a partir disso relembrou-se o caso de racismo sofrido por ele durante a partida de futebol entre Valencia e Real Madrid, que ocorreu no estádio de Mestalla, no campeonato Espanhol em 2023.

No momento de representação, propusemos aos estudantes que desenhassem o que desejavam “ser quando crescer”. O intuito seria fazê-los sentir-se encorajados e cientes de que poderiam ocupar quaisquer espaços sociais, independentemente do seu tom de pele ou de suas características físicas. Ainda neste momento, uma aluna desenhou um modelo de cabelos cacheados e com a cor de sua pele para deixá-la semelhante à sua aparência. A estudante sentiu-se encorajada para fazer esse desenho, pois dentre as representações negras que levamos estava a Miss Universo de 2019, Zozibini Tunzi da África do Sul, na qual exaltou sua beleza nas passarelas trazendo influências sobre a aceitação da cor, traços e cabelos negros, bem como motivou jovens negras a sentirem-se capazes de alcançar uma posição de destaque, tal qual, a Miss Universo.

Figura 5 - Aluna demonstrando o seu desenho da atividade “O que você deseja ser quando crescer?”.



Fonte: arquivo pessoal, 2023.

Por fim, o 3º dia se deu por meio da revisão de tudo que foi abordado sobre o livro “Amoras” e no desenvolvimento de duas dinâmicas voltadas ao reconhecimento de que somos seres únicos que carregam consigo uma subjetividade. Na primeira dinâmica os alunos foram convidados a deixar a marca da sua digital na árvore da diversidade, todos tiveram um momento para fazer o registro, e a cada folha se preenchia uma digital.

Figura 6 - Aluna marcando a sua digital na árvore da diversidade.



Fonte: arquivo pessoal, 2023.

Na segunda dinâmica os alunos foram convidados a encherem balões que pertenciam à mesma coloração (amarelo). O intuito do momento lúdico consistiu em trabalhar as percepções dos estudantes sobre os variados tamanhos que seus balões estavam e em seguida fazer uma analogia alinhada à temática do projeto. Desse modo, eles observaram que apesar da semelhança nas cores, não era iguais, pois cada um tinha sua própria forma, bem como são os seres humanos por pertencerem a uma só raça, mas cada um com sua singularidade.

Figura 7 - Dinâmica do balão.



Fonte: arquivo pessoal, 2023.

Após o término das aplicabilidades, levando em conta os textos que foram trabalhados em sala, consideramos que projetos nesse viés são valiosos para o espaço escolar, pois destacam a importância de apresentar à temática “Representatividade Negra” para além das datas memorativas e desenvolvem práticas pedagógicas voltadas para o exercício da diversidade na educação escolar.

Analisando as experiências por meio de uma visão crítico-reflexiva, observamos o valor desta temática a ser trabalhada na educação básica, pois permite que professores e alunos reflitam sobre a importância do povo negro para a sociedade e principalmente, para a composição da identidade nacional.

Entretanto, foram observadas certas desvantagens na aplicabilidade, pois projetos dessa natureza não são trabalhados de forma continuada nas escolas, resumindo-se às exigências do calendário escolar, o que empobrece a compreensão do estudante sobre questões tão importantes como esta. Além disso, a abordagem dessa temática na maioria das vezes não é trabalhada de forma interdisciplinar, o que dificulta o trabalho do professor de modo mais abrangente e com apoio dos docentes de outras disciplinas.

Percebemos certa desvalorização de temáticas afro-brasileiras nas atividades desenvolvidas nas escolas do município, reflexo da precariedade do sistema educacional municipal, que foi possível de ser identificado no local das execuções. Mas, diante de certas desvantagens, o contato com a realidade da

instituição de ensino em que o estudo foi aplicado, a receptividade dos alunos diante da apresentação do projeto, o estímulo em apreender palavras novas com base em um vocabulário singular da cultura negra e a promoção do reconhecimento e valorização identitária, social, cultural e histórica deste povo consistiram em experiências marcantes de ensino e aprendizagem.

A finalização da aplicabilidade ocorreu de acordo como o previsto, sem grandes interferências, como lembrança entregamos cartões com frases que faziam referência ao livro em conjunto com pulseiras coloridas para cada estudante. Os três dias que se constituíram a realização desta prática se formalizaram numa troca constante de aprendizagens que coadunou com o processo de ensino que foi ofertado pela equipe, trazendo resultados de que o objeto pesquisado foi de interesse de todos e de conhecimentos significativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso na disciplina “Prática Curricular na Dimensão Político-Social” resultou na construção de um projeto, e consequentemente, deste estudo, que desde as temáticas trabalhadas em sala até o momento de desenvolvimento e aplicabilidade foram significantes para o aprendizado enquanto futuras docentes.

Por meio da exposição das primeiras aulas, foi possível definir o direcionamento da temática. Em vista disto, os debates em sala foram valorosos e se entrelaçaram em todas as etapas do projeto. Esta proposta da disciplina possibilitou a concepção de um trabalho acerca da representação do povo negro em sua dimensão social, identitária e suas manifestações culturais, nas quais constituem um tema emergente a ser abordado nas escolas.

Atrelado ao tema, tem-se a lei nº 10.639/03 e 11.645/08 que incide a obrigatoriedade do ensino de História e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, com destaque às disciplinas de História, Arte e Literatura. No entanto, o projeto também se tornou um complemento de aplicação da norma na escola municipal.

Nessa perspectiva, o projeto desenvolvido e sua aplicabilidade se tornaram de fundamental importância para a construção de novas aprendizagens das acadêmicas do curso de pedagogia e para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, uma vez que foram proporcionados momentos lúdicos relacionados à cultura africana e afro-brasileira.

As temáticas abordadas em sala de aula, a escolha do tema, a construção e execução auxiliaram na elaboração de caminhos pedagógicos em meio à diversidade da representatividade negra nos espaços escolares e contribuíram significativamente para a elaboração e publicação deste estudo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA FILHO, A. N. B. **Segurança do trabalho e gestão ambiental**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. 11 de mar. de 2008.

CORRÊA, H. L. **Gestão de redes de suprimento**: integrando cadeias de suprimento no mundo globalizado. São Paulo: Atlas, 2010.

EMICIDA. **Amoras**. São Paulo: Laboratório Fantasma Produções, 2018.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** Revista Brasileira de Educação, nº 21, Set/Out/Nov/Dez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

MARIOSA, Gilmara Santos; REIS, Maria da Glória dos. **A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças**. Estação Literária, vol. 8, p. 42-53, dez. 2011.

MONTEIRO, Patrícia Fontes Cavalieri. **Discussão acerca da eficácia da Lei Áurea**. Meritum, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 355-387, jan./jun. 2012.

OLIVEIRA, Rosenilton Silva de; NASCIMENTO, Letícia Abílio do. **“Pedagogia do evento”: o dia da consciência negra no contexto escolar**. Campos, v. 22, n.1, p. 135-158, jan./jun. 2021.

PERRENOUD, Philippe. **As dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Rhaul de Lemos. **O corpo negro: a estética negra como forma de resistência**. Minas Gerais: Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros, 2018.

SILVA, Jerusa Paulino da. **A construção da identidade da criança negra: a literatura afro como possibilidade reflexiva**. 2010. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) - Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.



Uso de Plantas Medicinais na Comunidade Quilombola de Quartel do Indaiá: Aspectos Históricos e Culturais

Use of Medicinal Plants in the Quilombola Community of Quartel do Indaiá: Historical and Cultural Aspects

Victoria Brant Araújo Nascimento

Prefeitura Municipal de Diamantina, Diamantina, Minas Gerais, Brasil

Diogo Neves Pereira

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, Minas Gerais, Brasil

Resumo: A utilização de plantas medicinais na produção de cuidados em saúde é prática relevante e recorrente em comunidades tradicionais. O presente trabalho tem como objetivo principal caracterizar aspectos históricos e culturais associados ao uso de plantas medicinais na comunidade quilombola de Quartel do Indaiá. A comunidade encontra-se no município de Diamantina, situado na região do Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais. Trata-se de um estudo descritivo, transversal, exploratório e com abordagem qualitativa. Foram realizadas inserções etnográficas na comunidade, que permitiram apreender seu contexto social particular. Além disso, foram efetuadas entrevistas semiestruturadas com membros do grupo, que possibilitaram captar sentidos vinculados aos saberes que mobilizam o uso das plantas medicinais. Concluiu-se que houve uma mudança histórica significativa com relação ao uso das plantas medicinais, promovida pelo contato com dinâmicas culturais externas advindas, sobretudo, com os serviços públicos de saúde. Argumenta-se ser necessária a adoção de estratégias institucionais e de condutas profissionais que considerem as realidades culturais locais.

Palavras-chave: plantas medicinais; medicina tradicional; quilombolas; cultura.

Abstract: The use of medicinal plants in the production of health care is a relevant and recurring practice in traditional communities. The main objective of this work is to characterize historical and cultural aspects associated with the use of medicinal plants in the quilombola community of Quartel do Indaiá. The community is located in the municipality of Diamantina, located in the Vale do Jequitinhonha region, Minas Gerais. This is a descriptive, cross-sectional, exploratory study with a qualitative approach. Ethnographic insertions were carried out in the community, which allowed us to understand its particular social context. Furthermore, semi-structured interviews were carried out with members of the group, which made it possible to capture meanings linked to the knowledge that mobilizes the use of medicinal plants. It was concluded that there was a significant historical change in relation to the use of medicinal plants, promoted by contact with external cultural dynamics arising, above all, from public health services. It is argued that it is necessary to adopt institutional strategies and professional conduct that consider local cultural realities.

Keywords: medicinal plants; traditional medicine; quilombolas; culture.

INTRODUÇÃO

A comunidade quilombola de Quartel do Indaiá é composta por uma pequena população, com cerca de 65 integrantes. Está localizada a 9 km do distrito rural de São João da Chapada, que, por seu turno, está 31 km distante da sede do município de Diamantina, situado no Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais. Dadas as consideráveis dificuldades de deslocamento entre ela e outras localidades, é possível afirmar que Quartel do Indaiá se encontra relativamente isolada.

Como tantas outras comunidades do Brasil, Quartel do Indaiá teve sua formação histórica vinculada à resistência perante o regime da escravidão no Brasil. Importante ressaltar que, ao longo do tempo, os quilombos, nascidos do enfrentamento ao sistema escravocrata e da busca por liberdade, foram perdendo tais objetivos iniciais, transformando-se em redutos de preservação cultural. Em 2011 a Fundação Cultural Palmares identificou em Quartel do Indaiá tais vinculações históricas, reconhecendo-a como remanescente de quilombo.

O sentimento de memória em relação às lembranças e histórias do passado, os costumes antigos e tradições, une as pessoas e traz consigo a valorização da cultura local, que se torna um patrimônio a ser preservado. As formas de plantar, alimentar, curar, morar, festejar, ensinar aos mais jovens e todos os demais aspectos da vida se apresentam de modo singular no cotidiano das pessoas. Conforme assinalam Berutti, Lisboa e Santos (2012, p. 51), “para a existência e manutenção dos quilombos, a memória é indispensável, ao mesmo tempo em que o lugar onde vivem e partilham suas experiências é essencial para reforçarem suas memórias”. A memória está intimamente ligada à ancestralidade, onde os mais velhos transmitem seus conhecimentos e vivências aos mais jovens, sendo, portanto, referências na comunidade. Dessa forma, os costumes passam de geração em geração, sendo esses relacionados a vários aspectos, tais como convívio, educação, saúde, alimentação e cuidados gerais.

Desde os primórdios da humanidade até os dias atuais, as sociedades interagem com o meio em que vivem e constroem conhecimentos acerca de seus diversos recursos naturais, incluindo as plantas. Este saber tem garantido a sobrevivência dessas populações, ora como alimento, ora como medicamento para alívio de sintomas e/ou cura de doenças (Beltreschi, 2016). A partir de imensas variações no tempo e no espaço, as plantas têm sido constantemente usadas pelos grupos sociais como instrumentos nos cuidados relativos à saúde.

Especificamente no caso da história brasileira, destaca-se que, de acordo com Flor e Barbosa (2015), a contribuição dos africanos escravizados com a prática do uso de plantas medicinais se deu inicialmente por meio das plantas que trouxeram consigo para o Brasil. Estas eram utilizadas em rituais religiosos e também por suas propriedades farmacológicas, empiricamente descobertas. Posteriormente, múltiplos saberes e tradições foram desenvolvidos em diferentes partes do país a partir de experiências que conjugavam práticas culturais e relações com os recursos naturais de cada território local. Neste panorama, o uso de plantas medicinais se caracteriza como uma prática tradicional dentro da comunidade quilombola de

Quartel do Indaiá, cujos determinantes culturais e históricos se mostram bastante relevantes.

O presente estudo teve como objetivo caracterizar o uso das plantas medicinais nesta comunidade, identificando os principais fatores sociais, culturais e históricos relacionados a essa prática. Entender como ocorre a utilização de plantas medicinais por uma comunidade tradicional implica em resguardar sua cultura, respeitar e valorizar suas crenças e tradições. Assim como deve contribuir com o emprego de tais informações a favor de melhorias tanto na área de prestação de serviços de saúde quanto na área da educação em saúde, favorecendo o vínculo entre a comunidade e os serviços públicos. Concebe-se importante que sejam valorizados estudos com enfoques locais, partindo do pressuposto da especificidade sociocultural de cada comunidade, bem como das características peculiares da flora de cada território.

Foi realizado um estudo qualitativo e exploratório, desenvolvido a partir de duas estratégias principais. Primeiro, por meio de entrevistas semiestruturadas, em busca das experiências das pessoas acerca do uso de plantas medicinais. Foram entrevistadas seis pessoas de faixas etárias distintas, porém, com ênfase naqueles moradores mais antigos e significativos do ponto de vista da história da comunidade. Além disso, foram realizadas inserções com caráter etnográfico, através de visitas observacionais e interativas com a população, mediante as quais se buscou ampliar a compreensão da dinâmica das relações sociais, econômicas e culturais dentro do campo de pesquisa. O estudo foi realizado entre agosto de 2020 e janeiro de 2021.

De acordo com os resultados pôde-se perceber que o uso das plantas medicinais na comunidade sofreu uma mudança no decorrer do tempo, permeada por diversos fatores sociais, históricos e culturais. Em especial, o contato da comunidade com o serviço de saúde abriu espaço para a disseminação de uma cultura biomédica, centrada na figura do médico e na utilização de medicamentos produzidos em laboratórios, fazendo com que práticas tradicionais tais como o uso de plantas medicinais perdessem a representatividade marcante que até então tinham.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente trabalho apresenta resultados de um estudo descritivo, transversal, exploratório e com abordagem qualitativa. Seu objeto central consiste na compreensão do uso de plantas medicinais pela comunidade quilombola de Quartel do Indaiá – localizada em Diamantina, Minas Gerais. Tendo em vista que tal prática envolve fatores históricos e culturais, bem como percepções pessoais dos envolvidos, seu exame demanda por uma estratégia metodológica centrada em perspectivas qualitativas e variadas.

Foram realizadas inserções com caráter etnográfico na comunidade, que permitiram a observação de suas principais características sociais. Almejava-se, a partir delas, documentar, monitorar e encontrar os sentidos das ações (Mattos, 2011).

Este contato próximo com o cotidiano da comunidade se mostrou fundamental para a compreensão da forma como seus integrantes vivem e se relacionam. Detalhes aparentemente triviais, tais como o modo de vestir, de conversar, trejeitos, olhares, sorrisos etc. oferecem acessos importantes para o vislumbre do contexto cultural mais amplo e peculiar constituído pela comunidade. Apenas a partir deste panorama mais amplo foi possível apreender significados de valores e práticas relacionados ao uso das plantas medicinais.

Além da etnografia, foram também realizadas seis entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos entrevistados tinham entre 18 e 94 anos de idade e foram indicados pela Associação Quilombo Zezuíta e Belaguarda Quartel do Indaiá. Todos participaram da pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As entrevistas foram realizadas de forma presencial, nas residências dos colaboradores, mediante contato telefônico prévio com o entrevistado ou comunicação da Associação para os participantes sem telefone. Tendo em vista o período no qual a pesquisa foi realizada, vale ressaltar que os contatos diretos foram realizados obedecendo todos os protocolos sanitários de proteção contra a covid-19, com destaque para o uso de máscara, o distanciamento físico entre o entrevistado e o entrevistador e a desinfecção dos locais antes e após as entrevistas.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra. Já as informações advindas das inserções etnográficas foram registradas com o uso de diários de campo. Na sequência, os dados produzidos foram avaliados através da técnica de análise de conteúdo temática. Foi utilizada como referência principal o procedimento metodológico proposto por Bardin (1977), dividido em três etapas principais: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Os principais assuntos e questões identificados no conjunto de materiais linguísticos compostos pelas transcrições das entrevistas e pelos diários de campo foram divididos, sistematizados e examinados a partir de seus sentidos e conexões.

A pesquisa foi registrada na Plataforma Brasil sob o número CAAE 30282620.0.000.5108 e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – parecer 3.967.696.

DESENVOLVIMENTO

Acolhe-se aqui o princípio teórico-metodológico segundo o qual, para o entendimento de fenômenos com predicados sociais, é necessário que inicialmente se tenha uma visão geral para que, na sequência, se interpele o particular. Ou seja, nenhuma prática social pode ser explicada isoladamente, mas somente enquanto inserida em um contexto que a transcende. Neste sentido, é primordial que se compreenda a realidade da comunidade quilombola de Quartel do Indaiá, bem como seu contexto histórico, cultural e social, para que depois se compreenda os comportamentos de seus membros no que diz respeito ao uso de plantas medicinais. Embora cada indivíduo possa atribuir um significado relativamente específico para a

questão de saúde-doença, interferindo diretamente na maneira como lida com cada situação singular, ele o faz desde um horizonte de significados dado por seu grupo social.

O tráfico de africanos e o trabalho escravo se apresentou de maneira decisiva na história do Brasil, desde o século XV até o XIX, quando ocorreu a abolição da escravidão. Ao longo destes séculos, aproximadamente 10 milhões de escravizados foram comercializados para fora da África, dos quais cerca de 4 milhões foram trazidos para o Brasil (Mattos, 2014, p. 104). Este período foi marcado por uma intensa e brutal exploração sobre as populações escravizadas, que serviram como principais agentes do trabalho em todas as atividades econômicas predominantes desenvolvidas no país.

Aos traficantes de escravos e colonizadores não interessava o reconhecimento das múltiplas línguas, maneiras de viver, de pensar, etc. enfim, das culturas próprias e complexas dos diversos grupos aos quais pertenciam os indivíduos trazidos para a América. Estes, ao chegarem ao continente americano, eram submetidos a um sistemático processo de homogeneização que negava a diversidade cultural dos mesmos. Frente a tal situação, estes sujeitos e seus descendentes criaram mecanismos de resistência ao processo de escravização, sendo estes tanto individuais quanto coletivos – por exemplo, revoltas, destruição de propriedades e formação de quilombos.

Quilombos foram espaços criados por coletivos de africanos e afrodescendentes não só como refúgios diante da realidade contra a qual lutavam, mas também como mecanismo para recuperar suas origens, resistindo ao processo de aculturação e resgatando seus valores culturais, sociais, religiosos etc., enfim, suas identidades que eram sistematicamente perseguidas. Sendo assim, a formação e sustentação desses agrupamentos representou fundamental mecanismo para a reprodução de aspectos da cultura africana no Brasil, com a perpetuação de práticas próprias aos povos que para cá foram trazidos. Surgidos no período colonial, eles perduraram até a atualidade, passando a ser mais comumente identificados como “comunidades quilombolas” ou como “remanescentes de quilombos”.

O elo histórico com a África e com a resistência à escravidão não representa, entretanto, a interrupção de processos de transformação social. Nesse sentido, a comunidade de Quartel do Indaiá tem uma longa história de mudanças, que se inicia desde que surgiu no período escravocrata e que se estende até os dias atuais. Sob este prisma, o presente estudo evidencia uma trajetória marcada por diferentes influências de aspectos sociais, econômicos e culturais no que se refere ao modo de viver da população, especialmente em relação ao uso de plantas medicinais.

De acordo com integrantes mais velhos do grupo, cerca de 40 ou 50 anos atrás a realidade da comunidade era muito diferente da atual. Nessa época era bastante raro um morador sair de Quartel do Indaiá para qualquer outro lugar. Possuíam grande relevância as dificuldades de locomoção e os riscos (humanos e naturais) enfrentados durante os deslocamentos. De modo que os integrantes do grupo viviam relativamente isolados e se arranjavam como podiam internamente e a partir dos recursos disponíveis no território. A organização da comunidade tinha

no saber popular um de seus pilares principais. Era com base nos saberes próprios e com o uso de recursos naturais locais que as pessoas resolviam seus problemas e compunham seus modos de vida.

Mais especificamente, naqueles tempos as pessoas tinham as plantas da região como opção principal para tratamento de doenças, sendo então muito importantes para a cultura local. Uma das entrevistadas, uma senhora de 85 anos de idade, conta que quando criança nem sabia o que era um médico, que nunca teve contato com um profissional da área da saúde. Por outro lado, de acordo com ela, na comunidade existia sempre uma pessoa que entendia muito das plantas e que se tornava referência para tratar quem viesse a precisar. Esta referência da comunidade sempre ensinava, àqueles que necessitavam, sobre o uso das plantas, desde o momento da colheita até seu preparo. Conforme relatado por outra integrante da comunidade, “ninguém aqui dava o peixe pronto não, sempre ensinava pescar. Por isso que até hoje eu sei muita coisa”.

O uso popular de plantas medicinais é prática antiga e onipresente nos grupos sociais, propagada por sucessivas gerações. Em muitas comunidades tradicionais, o cultivo de plantas medicinais constitui-se como alternativa para os cuidados primários de saúde (Ferreira, Batista e Pasa, 2015, p. 152). Esse conhecimento é transmitido em diversos âmbitos da vida diária, formais e informais. Enquanto saber popular, a sua transmissão por meio da oralidade é uma das características que o distingue do científico. Nesse sentido, tal tipo de conhecimento tradicional somente pode ser interpretado dentro do contexto cultural em que é gerado e reproduzido. É este contexto que imprime significância aos conhecimentos e que institui práticas tradicionais a eles articuladas.

É possível afirmar que a proeminência do saber popular na vida cotidiana é característica marcante das comunidades quilombolas, tendo uma forte presença nas culturas locais. O uso de plantas medicinais é apenas uma dentre as várias vertentes desses conhecimentos populares que vêm sendo transmitidos há muitos anos através das múltiplas experiências históricas dessas comunidades.

Inspirados por Lévi-Strauss (1996), podemos assentir que a cura através do uso de plantas medicinais, assim como a relevância que ela toma para a comunidade, depende de três aspectos complementares: primeiro, a crença do curandeiro na eficácia de sua prática; depois, a convicção do doente de que ele trata e, finalmente, a confiança e as exigências da opinião coletiva. De acordo com o autor, o fato de o indivíduo crer em determinado método de cura e, além disso, fazer parte de uma sociedade que também tem essa crença, são fatores suficientes para legitimar tal prática. Trata-se, portanto, de uma construção social e cultural que se concretiza a partir de suas próprias condições de possibilidade.

Em Quartel do Indaiá recebemos vários relatos de acordo com os quais os moradores da comunidade aprenderam muito sobre o uso de plantas medicinais com seus antepassados. Além disso, afirmaram que antigamente os cuidados com a saúde eram de responsabilidade dos próprios moradores, que detinham conhecimento sobre diversas práticas curativas, dentre elas, o uso de plantas medicinais, suas propriedades, formas de preparo e indicações. Na comunidade

existiam aquelas pessoas chamadas de “curandeiras”, ou “curadores”, cujos conhecimentos eram bastante vastos em relação a diferentes métodos de cura de doenças, dentre eles: plantas medicinais, rezas, garrafadas e simpatias. Em uma das entrevistas, uma moradora se referiu aos curandeiros como “médicos da época”. A entrevistada relatou que as casas das curandeiras ficavam sempre movimentadas de mães com suas crianças, idosos, gestantes e demais pessoas que apresentavam algum problema de saúde. Existiam também aquelas pessoas que não se deslocavam até as casas das curandeiras, mas que solicitavam orientações e/ou preparos caseiros para se curarem. Percebe-se, por conseguinte, a partir da chave de análise trazida por Lévi-Strauss (1996) e descrita anteriormente, que as crenças individuais e a opinião coletiva, somadas às práticas socialmente aceitas, concediam legitimidade ao uso contínuo e disseminado das plantas medicinais.

Além de seu uso como substrato para a fabricação de medicamentos, as plantas são também utilizadas em práticas populares e tradicionais como remédios caseiros e comunitários, processo conhecido como medicina tradicional. O Brasil é detentor de rica diversidade cultural e étnica que resultou em um acúmulo considerável de conhecimentos e tecnologias tradicionais, passados de geração a geração, entre os quais se destaca o vasto acervo de conhecimentos sobre manejo e uso de plantas medicinais (Brasil, 2016, p. 17-18).

Como sugerido no trecho acima, existe uma íntima relação entre os saberes acerca das plantas medicinais e os processos informais de transmissão de conhecimentos. Em Quartel do Indaiá, era algo culturalmente estabelecido o repasse de conhecimentos sobre o uso de plantas medicinais entre as gerações. Tal prática se fazia presente no cotidiano das pessoas de forma natural. Pessoas mais idosas da comunidade relatam que aprenderam sobre o uso de plantas medicinais com seus antepassados e que isto era algo enraizado culturalmente. Não existia uma criança sequer que não acompanhasse os pais ou avós na colheita, manuseio e preparo dessas plantas. Isso acontecia porque era essa a forma estabelecida de transmissão de conhecimento e informação.

Sobre a realidade de Quartel do Indaiá é interessante ressaltar ainda que as plantas eram usadas não somente para a cura de males físicos em forma de chás e preparos, mas também contra males espirituais. Os rituais espirituais inclusive perduram até os dias atuais em algumas residências, como, por exemplo, a queima da folha de guiné diariamente para dissipar energias negativas e maus espíritos.

O uso das plantas medicinais era, por conseguinte, parte importante do contexto social de Quartel do Indaiá. Essa realidade perdurou por um tempo mais largo em boa medida devido ao seu relativo isolamento geográfico e à dificuldade de acesso que, em comparação com o ocorrido em outras localidades da região, atrasaram o contato da comunidade com os serviços de saúde. Não pode ser deixado de considerar que o deslocamento a Quartel do Indaiá é bastante árduo, mesmo nos dias atuais, sendo que por vezes a viagem por automóvel se torna impossível. A comunidade se encontra em uma área de encostas acentuadas, cuja estrada de acesso é bastante tortuosa e em períodos chuvosos a passagem com veículos de passeio se torna inviável.

Além dessas condições ambientais, as precárias condições econômicas, locais e da região, também dificultavam o contato da população com os serviços de saúde. Décadas atrás não existia transporte coletivo até a comunidade. Os principais meios de locomoção eram animais, como cavalos e burros. Os carros eram bens possuídos somente por pessoas com alto poder aquisitivo e que moravam nas cidades do entorno. Foi no ano de 1979 que se instaurou a primeira linha de transporte coletivo entre a cidade de Diamantina e o distrito de São João da Chapada. Moradores locais relataram que, na época, o transporte acontecia em uma jardineira e que foi o grande marco que aumentou o contato das pessoas da comunidade com a cidade, apesar de muitas delas não possuírem condições de pagar a passagem.

Inevitavelmente, a inserção desse transporte coletivo na realidade local possibilitou um maior contato das pessoas com atendimentos médicos, prescrições medicamentosas, bem como a propagação de uma cultura diferente da que elas estavam inseridas até então no que tange aos cuidados com a saúde. Os moradores contam que, antes da chegada do transporte coletivo, o acesso à cidade era tão difícil que se porventura alguém necessitasse ir para o hospital devido a algum problema mais sério de saúde, um dos moradores ia a pé pela estrada pedir ajuda e, na maioria das vezes, chegava até o local de destino sem encontrar nenhum meio de locomoção no caminho. Uma das entrevistadas contou que certa vez sua mãe ficou um período internada em Diamantina para fazer tratamento de uma pneumonia grave e que, quando recebeu alta, ficou mais de uma semana esperando até conseguir transporte de volta para Quartel do Indaiá, somente possibilitado pela ajuda de uma outra família que possuía carro.

Apesar da chegada do transporte coletivo no final dos anos 1970, ainda era bem reduzida a quantidade de pessoas de Quartel do Indaiá que iam para a cidade. Os moradores contam que viajavam sobretudo em situações extremas de necessidade de saúde ou em caso de alguma internação de parentes. Note-se, não obstante, que mesmo com a novidade deste transporte motorizado, os moradores da comunidade ainda precisavam caminhar 9 km para chegarem em São João da Chapada, uma vez que a estrada até lá era inacessível para qualquer tipo veículo. Destaque-se, ademais, que mesmo atualmente ainda não existe transporte coletivo que chegue até Quartel do Indaiá.

Outro marco importante neste processo de contato da comunidade com serviços de saúde institucionalizados foi a instauração do posto de saúde de São João da Chapada, até hoje referência de atendimento à população de Quartel do Indaiá. Ele foi criado há 47 anos, conhecido então como “o postinho” e funcionando de maneira improvisada em apenas um cômodo, de acordo com informação trazida pela primeira técnica de enfermagem que nele trabalhou. Com 91 anos quando da coleta dos dados da pesquisa, ainda vivia em São João da Chapada. Ela relatou que, naquela época, a instituição fazia de tudo: visitas domiciliares, injeções, curativos e inclusive acompanhava pacientes para o hospital em Diamantina. A ex-funcionária também contou que por lá passaram vários médicos e estudantes de medicina. Todos eram sempre bem recepcionados pelos moradores, que lhes ofereciam lanche,

almoço e, muitas vezes, até mesmo abrigo para aqueles profissionais que optavam por permanecer em São João da Chapada durante a semana. A comunidade se sentia bastante agradecida por receber os serviços prestados pelo posto de saúde.

Naquela época, os profissionais não se deslocavam para realizar atendimentos periódicos em Quartel do Indaiá. Sendo assim, se porventura algum morador da comunidade necessitasse de atendimento deveria se deslocar até São João da Chapada para ser atendido ou então mandar recado por alguma pessoa para que os profissionais percorressem o trajeto a pé até onde estava o paciente. As consultas eram agendadas previamente, uma vez que o médico atendia em dias e horários específicos e, na maioria das vezes, não ficava permanentemente no distrito, retornando para Diamantina após os atendimentos. Dentre essas consultas, a maioria era destinada a pacientes residentes em São João da Chapada, sendo que a demanda pela população de Quartel do Indaiá era baixa, cerceada pelas múltiplas dificuldades de acesso.

Dessa forma, o acesso ao serviço de saúde ainda era muito limitado para a comunidade de Quartel do Indaiá. Embora tenha passado a existir uma unidade de saúde mais próxima, em São João da Chapada, a restrição de horários e dias de atendimento, bem como a dificuldade de deslocamento, deixavam a população ainda relativamente isolada. Além disso, uma moradora da comunidade relatou que a unidade de saúde de São João da Chapada era pouco usada devido à sistemática ausência de médicos nos momentos de necessidade. O serviço prestado não era realizado de forma contínua e assídua, mas sim, pontual e esporádica, e isso comprometia a resolutividade para as pessoas de Quartel do Indaiá.

Nas décadas seguintes o acesso ao serviço de saúde foi se moldando, à luz de três marcos históricos e normativos muito importantes: a Constituição Federal de 1988, que determinou que a saúde é um direito de todos e que deve ser assegurada pelo poder público; pouco depois a Lei Orgânica da Saúde, sancionada em 1990, que regulamentou as ações e os serviços de saúde no país, bem como estabeleceu os princípios, diretrizes e objetivos do Sistema Único de Saúde (SUS) e; por fim, a Portaria 692/MS de 25 de março de 1994, que estruturou o Programa Saúde da Família. Nesse momento histórico do país, a assistência à saúde foi consideravelmente ampliada para lugares anteriormente desassistidos, incluindo Quartel do Indaiá. Conforme elucidaram Fertonani et al (2015, p. 1870):

[...] a partir de 1994, surge a formulação do Programa Saúde da Família, depois denominado de Estratégia Saúde da Família (ESF) pelo Ministério da Saúde, o qual se constitui em uma das principais tentativas de superação dos problemas decorrentes do modelo biomédico e também de busca da implementação dos princípios do SUS. A ESF apresenta-se como eixo estruturante do processo de reorganização do sistema de saúde, baseado na Atenção Primária à Saúde (APS).

Em 1997 a comunidade de Quartel do Indaiá passou a ser adstrita ao território de abrangência da unidade de Estratégia Saúde da Família com sede em São João da Chapada. Nessa época, a equipe que ali atuava era composta por Agentes Comunitários de Saúde (ACS), técnica de enfermagem, enfermeira e

médico, sendo que este último atendia apenas uma vez por semana. Nessa nova lógica de funcionamento da atenção primária à saúde, a comunidade de Quartel do Indaiá passou a receber visitas constantes da ACS por ela responsável. Somente por volta do ano de 2006 Quartel do Indaiá começou a receber visitas periódicas por profissionais de nível superior – inicialmente por uma enfermeira, depois por um médico. Até os dias atuais os moradores lembram com carinho da primeira enfermeira que prestou atendimentos dentro da comunidade, com o que eles puderam deixar de fazer alguns difíceis deslocamentos. Ao longo da pesquisa, em todas as falas ouvidas sobre esse assunto percebeu-se um claro e significativo sentimento de gratidão por parte dos moradores da comunidade.

Esse contato cada vez mais próximo e contínuo com o serviço de saúde fez com que a comunidade tivesse acesso a uma cultura diferente no que diz respeito a concepções de saúde/doença e a tratamentos. Os profissionais que atendiam na unidade de saúde de São João da Chapada vinham da cidade e traziam condutas ancoradas no modelo biomédico de assistência. De acordo com Silva Junior e Alves (2007) e Mendes (2012), esse tipo de ancoragem significa que a assistência à saúde tem ênfase nas ações curativas e no tratamento das doenças, na medicalização e na atenção hospitalar com uso intensivo de aparatos tecnológicos. Pode-se mencionar, ainda, a pouca ênfase na análise dos determinantes sociais do processo saúde-doença, o distanciamento dos aspectos culturais e éticos implicados nas escolhas e vivências dos sujeitos e a incapacidade de compreender a multidimensionalidade do ser humano. Um dos entrevistados que colaboraram com a pesquisa afirmou: “Os médicos passavam os comprimidos pra gente, mas eu nunca fui de tomar comprimido e eu não tomava. Só não falava com eles né, pra não brigarem (...) tinha uns que nem na cara da gente olhava, nem o nome perguntava.” (Morador da comunidade, 65 anos de idade). Outro declarou: “Eles [médicos] resolviam seu problema ali na hora, se era uma dor de cabeça tinha um remédio, se era estômago tinha outro, ou pedia exame e a gente mostrava depois e assim ia tratando.” (Moradora da comunidade, 85 anos de idade)”. Essas falas expressam o contexto de encontro do exercício do modelo biomédico de assistência com a realidade de Quartel do Indaiá.

Explorando mais esse contexto, pode-se perceber que os indivíduos não eram vistos de forma integral, mas sim fragmentados em doenças isoladas e, dessa forma, tratados de maneira superficial e pontual de acordo com suas queixas. Além disso, tudo indica que a relação que se criava entre o profissional e o paciente no momento da consulta era bastante distante e impessoal, não permitindo aberturas para que os pacientes manifestassem suas vivências e costumes. Dessa forma, nota-se que o contato com os serviços de saúde e, conseqüentemente, com uma cultura diferente no que tange o processo saúde/doença, se deu de forma hierarquizada e unilateral, influenciando diretamente na cultura local.

Durante uma das inserções etnográficas realizadas na pesquisa, em que uma antiga moradora da comunidade apresentou o quintal de sua casa, bem como as plantas que ali cultivava, era claramente perceptível sua surpresa por ter uma profissional de saúde, enfermeira, mostrando interesse pelas plantas medicinais.

Mais além, parecia-lhe inusitado que uma profissional de saúde tomasse contato com tais saberes de forma respeitosa e empática. Tudo indica que as pessoas da comunidade passaram por um choque cultural muito grande com a chegada dos serviços de saúde e que, mais além, isso se deu de forma desrespeitosa e impositiva, desconsiderando os costumes locais e colocando-os em posição inferior e menos importante.

Eles (médicos) todos me chamavam atenção quando eu não queria tomar um remédio aqui ou outro ali... Falavam assim que tem que tomar, como se fosse obrigatório sabe? Uai, eu sei de mim né? Tenho 85 anos e nunca tomei nada, pra que vou tomar agora? Povo hoje acha que remédio é tudo, que faz milagre, mas é nada. Mas você eu fiquei até boba quando me pediu pra falar de planta, porque esse povo da saúde não acredita nisso não, eles até brigam, parece que a gente não sabe de nada. (Moradora da comunidade, 85 anos de idade).

A fala acima, recolhida durante inserção etnográfica realizada pela pesquisa, mostra claramente a existência de uma abordagem profissional desrespeitosa para com os costumes locais e seus impactos nos membros da comunidade. A fala evidencia, além disso, que apesar de terem ocorrido mudanças no uso de plantas medicinais, principalmente para as pessoas mais velhas da comunidade a crença em tal prática permanece forte, porém reprimida dentro de um sistema com parâmetros pertinentes ao modelo biomédico de assistência.

Portanto, a instalação do serviço de saúde em local mais próximo à comunidade foi um marco importante para seu sistema de representações e práticas vinculadas à saúde e doença. A presença da figura do médico a princípio causou estranheza e desconfiança em parte dos moradores, principalmente naqueles mais velhos. Mas, depois, tornou-se uma referência importante, fazendo com que os medicamentos industrializados adquirissem maior visibilidade e valor. Com isso, as plantas medicinais deixaram de ser a única opção de tratamento de doenças e passaram a ser uma terapia secundária e pouco considerada. Note-se as falas seguintes, de moradores da comunidade:

Ah menina, antes nós tomava chá era pra tudo mesmo, num tinha outra coisa né? Tinha que dar nosso jeito, a gente se virava, num tinha recurso né. Hoje a gente já tem médico aqui, traz remédio, tem carro... aí os chá a gente toma mais pra uma coisinha ou outra ali que aparece. (Morador da comunidade, 68 anos de idade)

Hoje ninguém quer saber de chá mais não, porque o remédio da farmácia faz efeito rapidinho né? É mais prático né, então hoje ninguém quer saber de chá mais não. Desde que médico atende aqui que o povo não usa mais tanto chá assim. Eu tenho a impressão que quase ninguém usa, mas também não sei direito porque não vou na casa de ninguém. (Moradora da comunidade, 85 anos de idade).

O uso de plantas medicinais adquire assim uma nova significação no decorrer do tempo. Conforme as falas acima, pode-se notar que este uso se tornou uma terapia secundária dentro da comunidade. A cultura externa, com seu modelo

biomédico de percepção sobre saúde e doença, sobrepujou parte da cultura local. Passam a coexistir, de maneira tensa, dois sistemas de ideias e ações relativas aos fenômenos de saúde e doença. Essa situação explicitava, conforme Evans-Pritchard (1978) discutira, que as múltiplas práticas no interior de uma realidade social não são completamente homogêneas. Entre elas podem existir incoerências e contradições. Logo, práticas relacionadas à saúde e à doença ancoradas em diferentes sistemas de pensamento poderiam coexistir, pois estão direcionadas à solução de problemas práticos específicos e não ao esgotamento pleno de questões teóricas. Por isso as práticas tradicionais puderam continuar sendo reproduzidas, ainda que tenham sido eclipsadas pelo modelo biomédico.

Durante as inserções na comunidade pôde-se perceber que muitas pessoas sentem que estariam agindo de maneira incorreta ao falarem que fazem uso de alguma planta ou que deixam de tomar alguma medicação prescrita pelo médico em prol de um chá, por exemplo. Muitas, ao afirmarem que fazem uso de certa planta medicinal, de pronto expunham uma justificativa para esta prática, como se estivessem se antecipando a uma crítica negativa. Tudo parece indicar que a figura de um profissional de saúde como interlocutor tende a causar um sentimento de repressão, haja vista episódios anteriormente vivenciados.

O contato mais direto e constante com o serviço de saúde contribuiu decisivamente para que o interesse pelo uso das plantas medicinais diminuísse. De forma mais ampla, fez com que essa parte importante da cultura local perdesse sua representatividade ao longo dos anos, sendo, até mesmo, desvalorizada. De acordo com Laraia, “a nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade” (2000, p. 69-70). Pouco a pouco, o uso das plantas medicinais deixou de ser prática majoritária no grupo, passando a ocupar posição marginal e, até mesmo, censurada por alguns. Diante da disseminação de um modelo biomédico de assistência, em que o médico é tido como detentor legítimo do conhecimento de cura e encontra-se no centro do processo de saúde/doença – abarcado por condutas baseadas em medicamentos industrializados e exames especializados – o uso de plantas medicinais perde valor e credibilidade. Pode-se perceber isso nas passagens abaixo, extraídas de entrevista realizada com jovem integrante da comunidade:

Esse uso das plantas mudou muito, porque, tipo assim, rola essa questão da presença da medicina no lugar sabe. [...] Ai depois que chegou o médico a gente começou a criar uma descrença sobre o chá e damos mais confiança ao remédio, à pílula que a gente compra, que o médico passa. Aqui no Quartel as pessoas mais velhas têm um conhecimento sim, isso não tem como falar que não, mas se você pegar as pessoas da minha idade, por exemplo, você vai ver que ninguém conhece mais de planta e até tem gente que faz até graça né, quando alguém fala que planta pode melhorar alguma coisa, o povo faz piada mesmo [...] Tem gente que até vergonha daqui tem, fala que é fim de mundo, mente que não é daqui, fica querendo ir pra cidade (Morador da comunidade, 18 anos de idade).

Nos dias de atendimento médico geralmente ocorre em Quartel do Indaiá a reunião de grande número de moradores – ora para consultar, ora para apenas observar o movimento. Em um desses dias foi observado que houve uma procura considerável por medicamentos, os quais eram levados pelos profissionais de saúde para distribuição conforme prescrição médica. Chamou atenção o fato de uma moradora, de aproximadamente 20 anos de idade, mostrar nítida insatisfação ao sair do consultório médico sem nenhuma prescrição e sem nenhum pedido de exame. Ela deixou o local afirmando que a médica não era boa profissional, simplesmente por não ter tido consigo uma conduta curativista. Tal fato explicita como as recentes gerações da comunidade estão sendo forjadas a partir de novos padrões culturais.

Como não poderia deixar de ocorrer, Quartel do Indaiá foi se moldando conforme sua trajetória histórica. Esta foi afetada por acontecimentos e processos que transformaram a organização interna da comunidade, bem como seus costumes e modos de viver. Tais modificações incluíram todos as dimensões culturais do grupo. Na pesquisa aqui apresentada, intentou-se observar mudanças no que tange ao uso de plantas medicinais, caracterizando suas mais fortes influências.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tendo em vista o processo histórico, social e cultural pelo qual a comunidade de Quartel do Indaiá passou no decorrer das últimas décadas, percebe-se que a percepção dos moradores em relação ao uso de plantas medicinais sofreu grandes modificações. Antes, plantas encontradas na região eram o principal mecanismo utilizado nos cuidados com a saúde e, conseqüentemente, eram usadas de forma recorrente e importante. Tal prática, transmitida pelos antepassados, estava entranhada na cultura local. Caracterizava uma forma de organização social em que as pessoas não precisavam se deslocar ou depender de algum serviço e/ou profissional externo ao grupo para tratar problemas de saúde. O uso das plantas medicinais ganhou nova significação para os moradores, principalmente após o contato da comunidade com outras práticas culturais.

Décadas atrás, a comunidade se organizava de forma mais independente, com pouquíssimas fontes externas de assistência e com recursos limitados do ponto de vista tecnológico. Uma pessoa que conhecesse as plantas medicinais e que tivesse em seu quintal uma horta ou até mesmo uma mata virgem, conseguia se defender das moléstias que viessem a aparecer. Por isso, o conhecimento sobre tais plantas era algo ensinado de forma criteriosa e rotineira e tinha uma importante representatividade para as pessoas de Quartel do Indaiá.

Nota-se que os ensinamentos eram propagados oralmente de geração em geração, de forma que os mais jovens aprendiam com os mais velhos – no caso, seus pais, avós ou outros conhecidos próximos. Este é um aspecto muito marcante em relação ao uso de plantas medicinais, sendo também observado por outros autores na literatura (Beltreschi, 2016; Silva, Lobato e Ravena-Canete, 2019;

Teixeira *et al.*, 2014). Nesse sentido, a reflexão sobre as condições sociais para a reprodução das práticas de uso de plantas medicinais em comunidades como a de Quartel do Indaiá deve, forçosamente, englobar uma discussão sobre mecanismos e condições de transmissão de saberes entre gerações.

Foi claramente observado durante a pesquisa que as pessoas mais velhas da comunidade são, atualmente, as que detêm maior conhecimento sobre plantas medicinais. As informações mais detalhadas e abrangentes sobre tal prática foram extraídas das interlocuções com pessoas acima de 80 anos de idade. Por sua vez, os mais jovens traziam informações mais pontuais e menos aprofundadas. Tal tipo de conclusão parece não ser uma especificidade do contexto da comunidade de Quartel do Indaiá. Nota-se, por exemplo, que um estudo realizado por Oliveira (2015) em uma comunidade quilombola da Bahia identificou que as pessoas mais velhas detinham maior conhecimento sobre o uso de plantas medicinais, ora por terem maior experiência de vida, ora por adoecerem mais e, conseqüentemente, necessitarem mais deste recurso terapêutico. De modo similar, atualmente o uso das plantas medicinais mostra-se mais restrito à população idosa da comunidade de Quartel do Indaiá, evidenciando uma quebra, ao longo dos anos, desse aspecto de transmissão geracional da prática.

O acesso ao serviço de saúde, bem como a diversos recursos terapêuticos associados, foi fator crucial para que o uso das plantas medicinais perdesse sua força e importância dentro da comunidade. Isso aconteceu porque o espaço antes ocupado exclusivamente por práticas tradicionais deu lugar a uma realidade diferente, pautada em uma cultura voltada para a figura do médico como o detentor do conhecimento de cura e, conseqüentemente, voltada também para o uso de outros recursos tais como os medicamentos industrializados.

Percebeu-se, ainda, que essa cultura biomédica adentrou na comunidade de forma em boa medida impositiva e desrespeitosa, reprimindo as práticas tradicionais e fazendo com que as pessoas cada vez mais as deixassem de lado, mesmo ainda acreditando nelas. Uma revisão de literatura realizada por Prudêncio (2017) mostra que os principais itinerários terapêuticos percorridos por membros de comunidades quilombolas em busca de algum tratamento de saúde estão voltados para o modelo biomédico de assistência, evidenciando uma hegemonia do mesmo. Porém, neste estudo, os sujeitos colocam ainda em discussão os saberes populares e religiosos que, embora menos recorrentes, ainda se mostram presentes no contexto das comunidades. Não há dúvidas de que o encontro entre culturas é quase sempre desequilibrado e conflituoso. É neste horizonte que as convenções biomédicas adentraram a realidade de Quartel do Indaiá, impactando nas práticas tradicionais relativas ao uso das plantas medicinais.

Problemas na transmissão intergeracional de saberes tradicionais, assim como impactos negativos decorrentes da ausência deles nos serviços públicos de saúde, parecem compor uma tendência relevante da nossa contemporaneidade. Traços desse processo podem ser encontrados, por exemplo, nos estudos de Mota e Dias (2012), Neto *et al.* (2014) e Silva *et al.* (2019). O intercâmbio entre culturas é inevitável e faz parte da trajetória histórica de qualquer grupo social. No entanto,

as correlações de força existentes em cada contato promovem consequências decisivas para os grupos envolvidos. Nesse sentido, a chegada do serviço de saúde e, conseqüentemente, de profissionais formados e inseridos em um sistema biomédico de assistência, refletiu em uma mudança significativa na prática do uso de plantas medicinais pela comunidade de Quartel do Indaiá.

As práticas ligadas ao uso de plantas medicinais a partir de saberes próprios da comunidade estão perdendo espaço e, conseqüentemente, as pessoas estão ficando cada vez mais distantes de suas origens e mais próximas de certa cultura biomédica. Como consequência associada a esse processo, pôde-se perceber uma perda do sentimento de pertencimento e, aliado a isso, um enfraquecimento dos mecanismos de perpetuação da cultura local. Esse esmorecimento da identidade comunitária foi percebido, sobretudo, entre alguns membros mais jovens do grupo. Entretanto, é essencial que as comunidades quilombolas, antes compreendidas apenas como lugares de refúgio e resistência à escravidão, sejam entendidas como espaços de perpetuação e pertencimento às culturas de matriz africana. Sob este prisma, faz-se fundamental repensar os significados das plantas medicinais para a reprodução das culturas dessas comunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de plantas medicinais desempenha uma função importante para a reprodução da cultura de Quartel do Indaiá, uma vez que caracteriza um saber popular bastante antigo, trazendo à tona o conceito de ancestralidade, tão importante neste cenário. Porém, percebeu-se que ao longo do tempo a prática do uso de plantas perdeu, de maneira importante, sua força para muitas pessoas, especialmente as mais jovens. Diversos foram os fatores que levaram a tal mudança cultural, mas, dentre eles, seguramente destaca-se a forma como os saberes biomédicos foram absorvidos pela comunidade.

Há que se valorizar a identidade cultural do povo quilombola, bem como exaltar seus costumes locais para que não haja um esquecimento de suas origens e para que o sentimento de pertencimento acompanhe todas as gerações. Hoje, percebe-se que a continuidade do uso de plantas medicinais é uma forma de resgate e valorização cultural, ponto importante dentro do contexto de uma comunidade tradicional.

Entender as construções sociais e culturais e como elas se relacionam em uma comunidade é o ponto de partida para compreender determinadas práticas e costumes. De igual modo, é princípio para aprimorar as relações sociais entre profissionais de saúde e indivíduos, entre as prestações de serviços e as necessidades das populações – conseqüentemente, para o oferecimento de uma abordagem de saúde que não seja culturalmente violenta e que traga bons resultados. Por isso, deve ser ressaltada a importância da imersão dos serviços de saúde, através de seus profissionais, no contexto cultural da comunidade, entendendo e, acima de tudo, respeitando seus costumes e tradições. Conforme indicaram Bonfim *et al.*

(2018, p. 8) “profissionais de saúde devem compreender o que é produzido dentro das comunidades quilombolas enquanto prática de cuidado cultural à saúde e de prevenção aos agravos no processo saúde-doença”. É preciso que as abordagens terapêuticas sejam acolhedoras e não impositivas, pois é imprescindível que se leve em consideração o amplo papel que as plantas medicinais têm na cultura da comunidade. A partir disso, espera-se que haja, inclusive, uma maior adesão aos tratamentos, bem como uma relação profissional-indivíduo mais saudável, respeitosa e resolutiva no que tange os problemas de saúde da comunidade.

Porém, a maioria dos profissionais de saúde se forma sem nenhum conhecimento teórico e/ou prático sobre o uso de plantas medicinais e sobre como administrar tal realidade em seu ambiente de atuação profissional. Em contraposição, com a implantação da Estratégia de Saúde da Família, esses profissionais se veem cada vez mais inseridos em comunidades tradicionais, lidando diariamente com a prática da fitoterapia. Corroborando com a ideia de Lopes *et al.* (2018), é de extrema importância o conhecimento, por parte dos profissionais, das práticas integrativas complementares, incluindo o uso de plantas medicinais.

Fundamentalmente, não se trata apenas de defender e promover o uso das plantas medicinais, mas de reconhecer a necessidade de adoção de estratégias institucionais e de condutas profissionais que considerem as realidades culturais locais. Prestar assistência à saúde vai muito além de simplesmente curar doenças. O conceito de saúde está intimamente relacionado com questões biológicas, psicológicas, sociais e culturais, que se relacionam entre si em um contexto que precisa ser entendido e tratado de forma integral, com o objetivo de subsidiar ações necessárias para prevenção, promoção e/ou reabilitação da saúde. Para isso, é preciso que os profissionais ultrapassem as barreiras dos serviços de saúde e se adentrem nas comunidades, no dia a dia dos seus indivíduos, na realidade em que vivem e na forma como lidam com suas questões de saúde. Diante disso, estudos que valorizam o saber popular e as perspectivas dos pacientes em relação à saúde são meios de vencer esse desafio e proporcionar uma assistência profissional qualificada e direcionada de forma equânime e resolutiva.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BELTRESCHI, Letícia. **Conhecimento botânico tradicional sobre plantas medicinais no quilombo Ipiranga, município do Conde-PB**. 2016. 65 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2016.
- BERUTTI, Flávio; LISBOA, Andrezza; SANTOS, Igor. **Comunidades Quilombolas: espaços de resistência**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.
- BONFIM, Joenilton Oliveira; PRADO, Ivanete Fernandes do; BOA SORTE, Elionara Teixeira; COUTO, Pablo Luiz Santos; FRANÇA, Nanci Maria de;

GOMES, Antônio Marcos Tosoli. **Práticas de cuidado de parteiras e mulheres quilombolas à luz da antropologia interpretativa**. Revista Brasileira em Promoção da Saúde, 31(3): 1-11, jul./set., 2018.

BRASIL. **Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos**. Departamento de Assistência Farmacêutica. Política e Programa Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos / Ministério da Saúde, Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos, Departamento de Assistência Farmacêutica. – Brasília: Ministério da Saúde, 2016

EVANS-PRITCHARD, Edward Evan. **Bruxarias, Oráculos e Magia entre os Azande**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

FERREIRA, André Luís de Souza; BATISTA, Caio Augusto dos Santos; PASA, Maria Corette. **Uso de plantas medicinais na comunidade quilombola Mata Cavalo em Nossa Senhora do Livramento – MT, Brasil**. Rev. Biodiversidade – V.14, N1, p. 151-160; 2015.

FERTONANI, Hosanna Pattrig; PIRES, Denise Elvira Pires de; BIFF, Daiane; SCHERER, Magda Duarte dos Anjos. **“Modelo assistencial em saúde: conceitos e desafios para a atenção básica brasileira”**. In: Ciência & Saúde Coletiva, 20(6):1869-1878, 2015.

FLOR, A. S. S. O.; BARBOSA, W. L. R. **Sabedoria popular no uso de plantas medicinais pelos moradores do bairro do sossego no distrito de Marudá - PA**. Revista Brasileira de Plantas Medicinais, Paulínia, v. 17, n. 4, p. 757-768, 2015.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 13 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

LÉVI-STRAUSS, Claude. A eficácia simbólica. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

LOPES, Ana Carolina Pádua; CEOLIN, Teila; CEOLIN, Silvana; LOPE, Caroline Vasconcellos. **As Contribuições da Disciplina “Terapias Complementares Com Ênfase em Plantas Medicinais” na Prática Profissional dos Enfermeiros**. Revista de Pesquisa: Cuidado é Fundamental, 2018, 619-625. DOI: 10.9789/2175-5361.2018.v10i3.619-625

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: _____, CASTRO, Paula Almeida de. (Org.). **Etnografia e educação: conceitos e usos [online]**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2014.

MENDES, Eugênio Vilaça. **O Cuidado das Condições Crônicas na Atenção Primária à Saúde: O imperativo da consolidação da Estratégia da Saúde da Família**. Brasília: Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2012.

MOTA, Renata dos Santos; DIAS, Henrique Machado. **Quilombolas e recursos florestais medicinais no sul da Bahia, Brasil**. Interações, Campo Grande, v. 13, n. 2, p. 151-159, jul./dez. 2012.

NETO, F. R. G.; ALMEIDA, G. S. S. A.; JESUS, N. G.; FONSECA, M. R. **Estudo Etnobotânico de plantas medicinais utilizadas pela Comunidade do Sisal no município de Catu, Bahia, Brasil**. Revista Brasileira de Plantas Medicinais, Campinas, v.16, n.4, p.856-865, 2014.

OLIVEIRA, Lázaro Ribeiro de. **Uso popular de plantas medicinais por mulheres da comunidade quilombola de Furadinho em Vitória da Conquista, Bahia, Brasil**. Revista Verde de Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável. Pombal – PB; Brasil. v. 10, n.3, p 25-31jul-set, 2015.

PRUDÊNCIO, Luzilena de Sousa. **Itinerários terapêuticos de Quilombolas: um olhar bioético sobre a atenção e o cuidado à saúde**. 271f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SILVA, Amanda Cardoso da; LOBATO, Flavio Henrique Souza; RAVENA-CANETE, Voyner. **Plantas medicinais e seus usos em um quilombo amazônico: o caso da comunidade Quilombola do Abacatal, Ananindeua (PA)**. Rev. NUFEN, Belém , v. 11, n. 3, p. 113-136, dez. 2019.

SILVA, Thais Larissa Soares da; ROSAL, Louise Ferreira; MONTÃO, Damiana Pina; OLIVEIRA, Maria Fabiele Silva; BATISTA, Raí Ferreira. **Conhecimentos sobre plantas medicinais de comunidades tradicionais de Viseu/Pará: valorização e conservação**. Revista Brasileira de Agroecologia, vol. 14, nº 3, p. 72-83, 2019.

SILVA JÚNIOR, Aluisio Gomes da; ALVES, Carla Almeida. Modelos Assistenciais em Saúde: desafios e perspectivas. In: MOROSINI, Márcia Valéria G. C.; CORBO, Anamaria D'Andrea (Org.). **Modelos de atenção e a saúde da família**. Rio de Janeiro: EPSJV, Fiocruz; 2007. p. 27-41.

TEIXEIRA, Alrieta Henrique; BEZERRA, Mirna Marques; CHAVES, Helliada Vasconcelos; DO VAL, Danielle Rocha; PEREIRA FILHO, Samuel Mateus; SILVA, Antonio Alfredo Rodrigues e. **Conhecimento popular sobre o uso de plantas medicinais no município de Sobral-Ceará, Brasil**. SANARE-Revista de Políticas Públicas, Sobral, v, 13, n. 1, p. 23-28; 2014.



Colonização de Ideias e seu Impacto na Educação Brasileira¹

Colonization of Ideas and its Impact on Brazilian Education

Luana Tomazi Alves

Estudante do Curso Integrado de Edificações do Instituto Federal de Santa Catarina

Maria Júlia Lucas da Cruz

Estudante do Curso Integrado de Edificações do Instituto Federal de Santa Catarina

Helen Denise Daneres Lemos

Profª Dr.ª Orientadora da Unidade Curricular e do Artigo Científico, Co-autora, Docente do Instituto Federal de Santa Catarina, SC

Resumo: A seguinte pesquisa tem como objetivo, compor o cenário histórico do Brasil, desde sua origem até os dias atuais. Buscando entender como o processo de colonização europeia afetou a educação brasileira e a formação dos ideais brasileiros, entendendo os motivos para o apagamento de figuras históricas dentro do contexto educacional, e como isso impacta o imaginário popular. Para que seus objetivos sejam alcançados foi usada a pesquisa exploratória, descritiva e básica, buscando fontes tanto primárias quanto secundárias. Ao fim da pesquisa entendeu-se a colonização de ideias como domínio consciente ou não da mentalidade social, um processo além da colonização física, responsável pelo apagamento de figuras históricas que fujam do padrão estabelecido pelo colonizador, e a consequente manipulação do imaginário popular brasileiro; esse preconceito é percebido desde a formação da sociedade brasileira, e o início da colonização pelos portugueses, até a atualidade. Essa forma de pensar faz com que o imaginário do povo brasileiro seja distorcido pelas ideias europeias, e faz com que não reconheçam a própria história. Diante disso, as autoras concluem que a educação brasileira é influenciada pelos moldes europeus, e isso gera o apagamento das figuras históricas que fogem do padrão estabelecido pelos portugueses, e que para isso mudar, devemos trabalhar em conjunto com o objetivo dos brasileiros reconhecerem a própria história.

Palavras-chave: colonialidade; educação brasileira; figuras históricas.

Abstract: The following research aims to compose the historical scenario of Brazil, from its origins to the present day. Seeking to understand how the process of European colonization affected Brazilian education and the formation of Brazilian ideals, understanding the reasons for the erasure of historical figures within the educational context, and how this impacts the popular imagination. In order to achieve its objectives, exploratory, descriptive and basic research was used, seeking both primary and secondary sources. At the end of the research, the colonization of ideas was understood as a conscious or unconscious domination of the social mentality, a process beyond physical colonization, responsible for the erasure of historical figures that deviated from the standard established by the colonizer, and the consequent manipulation of the Brazilian popular imagination. This prejudice has been perceived since the formation of Brazilian society, and the beginning of colonization by the Portuguese, until today. This way of thinking causes the imagination of the Brazilian people to

1 Artigo resultante de pesquisa realizada na Unidade Curricular de Projetos Integradores, do Curso Integrado de Edificações, Instituto Federal de Santa Catarina.

be distorted by European ideas, and causes them to not recognize their own history. In view of this, the authors conclude that Brazilian education is influenced by European models, and this leads to the erasure of historical figures who deviate from the standard established by the Portuguese, and that for this to change, we must work together with the objective of Brazilians recognizing their own history.

Keywords: coloniality; Brazilian education; historical figures.

INTRODUÇÃO

Ouve-se muito falar sobre a colonização como um acontecimento histórico, como se afetasse somente o passado, porém, este longo processo de apropriação territorial e cultural, pressupõe outras apropriações denominadas de colonialidade ou colonização de ideias a qual, se estende para além dos aspectos de soberania territorial de um espaço físico, como um processo de domínio consciente ou não da mentalidade social descrita por Tonial; Maheirie; Garcia Jr. (2017). Na obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, o autor defende que “a superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo, não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se” (Freire, 1970, p. 48). Assim, no cenário atual brasileiro, onde estigmas e preconceitos estão criando cada vez mais força, o estudo sobre a colonialidade e seus impactos, tanto em níveis individuais, como sociais, mostra-se imprescindível.

Desde a chegada dos portugueses - colonizadores da nossa terra - fomos invadidos no sentir, no ouvir, no interpretar e no falar, onde impôs-se um modo de vida, uma cultura externa sobre os povos que aqui já existiam há milhares de anos. A colonialidade aqui não é tratada como um processo finalizado ou que jamais terá fim, mas sim, como um processo constantemente atualizado, transformado, desta forma permanecendo existente e vigente (Lakatos e Marconi, 2003). Por isso questiona-se, neste estudo, quais impactos essa colonização teve na formação do povo brasileiro?

No âmbito da atual estrutura curricular de nossa educação, o Ministério da Educação, reconhece os impactos da colonialidade no ensino da História brasileira, quando destaca em trecho dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (MEC, 1998. p.21): “a História Nacional identificava-se com a História Pátria, cuja missão, juntamente com a História da Civilização, era integrar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental, reforçando a visão linear, determinista e eurocêntrica da História”.

Logo, desde sempre:

(...) estamos acostumados a ouvir há sempre grandes homens: heróis, mártires, patriarcas e patronos que são glorificados em pedra e bronze, como no Monumento à Independência do Brasil. Austeros, solitários, brancos e bem nascidos, eles acabam encarnando toda a história, como se ela pudesse ser feita apenas por poucos indivíduos (Freyre, 1989, p.84).

O ensino da História foi regularizado e tornou-se obrigatório com a decretação da Lei 10.639/03, porém anteriormente, como retratado no texto dos PCN de História (MEC, 1998) a História ensinada foi criada a partir de uma matriz europeia e pressupostos eurocêntricos, apenas nas décadas 30 e 40, que apoiados em políticas governamentais, foi criada a História do Brasil, desvinculada à História Geral e da Colonização.

Seguindo esse movimento, as ideias de Chimamanda Ngozi Adichie sobre o perigo de uma única história se destacam, afinal segundo a autora, construir narrativas históricas somente através do acesso a documentos oficiais sobre o período de colonização brasileira pode acabar apresentando o racismo como algo que foi positivo.

Em um primeiro momento, utilizando-se da análise de documentos e textos de especialistas, busca-se compor o cenário histórico da Colonização de Ideias no Brasil, desde sua origem até os dias atuais. A seguir, o texto traz discussões analíticas na busca do entendimento de como o processo de colonização europeia afetou a educação brasileira e a formação dos ideais brasileiros tanto pessoais (individuais) quanto sociais (coletivos). Abordando questões que promovam a compreensão dos motivos para o 'apagamento' de figuras históricas brasileiras dentro do contexto educacional e da formação escolar e o esclarecimento dos impactos na formação do imaginário popular do país a partir destes processos.

METODOLOGIA

O estudo é resultado de estudos de natureza básica, tendo como objetivo a obtenção de novos conhecimentos para o avanço da ciência, porém sem a aplicação da parte prática (Moresi, 2003). Simultaneamente utilizou-se a metodologia descritiva, que segundo Gil (1999):

[...] têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas aparece na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados (Gil, 1999; Oliveira, 2011, p. 21).

Além do método descritivo, o estudo também se caracteriza como uma pesquisa exploratória, já que as autoras não detêm conhecimentos vastos sobre o tema (Moresi, 2003, p. 9). Assim, como afirma Zikmund (2000) o método é usado nos estágios iniciais da pesquisa, objetivando a obtenção de novas informações com o objetivo de analisar e definir a natureza de um problema (Zikmund, 2000).

Seguindo o objetivo principal, sendo avaliar os impactos da colonização de ideias na educação brasileira, as fontes utilizadas foram majoritariamente do século XX em diante, com o objetivo de comparar as ideias e pensamentos da época com os dias atuais. Baseando-se em livros, artigo, e documentos oficiais a pesquisa pode ser classificada como bibliográfica:

Estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral. Fornece instrumental analítico para qualquer outro tipo de pesquisa, mas também pode esgotar-se em si mesma (Moresi, 2003, p.10).

A pesquisa bibliográfica, por sua vez, pode utilizar-se de dois tipos de fonte, a primária e a secundária. A fonte primária pode ser definida como o documento original, sem alterações, e a secundária é um documento que interpreta outra fonte (Moresi, 2003. p.10).

O estudo também utiliza-se o método qualitativo, que é a obtenção de dados e interpretações a partir de bibliografias descritivas, “obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada” (Bogdan e Biklen, 2003).

As fontes, e os dados, foram analisados e interpretados, com o objetivo de fornecer informações relevantes para o estudo sobre os impactos da colonialidade na educação brasileira.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo Gilberto Freyre em sua obra *Casa Grande & Senzala*, o grande objetivo dos portugueses era uma terra fácil com o objetivo de exploração, porém a terra aqui encontrada foi considerada “inimiga de toda cultura agrícola organizada e de todo trabalho singular e sistemático”. Entender colonização de ideias então, é entender a chegada e os objetivos dos portugueses com as terras brasileiras, afinal foi com a chegada dos mesmos que “o conhecimento foi hierarquizado em uma escala europeia de considerações” (Maia e Farias, 2019. p. 589). Essa ideia é conhecida como eurocentrismo, a tese de que os interesses e modos de vida europeus são superiores aos de outras culturas. Tal argumento é defendido pelos autores (2019), no qual aprofundam também as demais reflexões:

Como consequência, as construções subjetivas dos povos originários do continente foram apagadas. Assim, na construção colonial epistemológica, o conhecimento advindo da Europa sempre foi considerado correto, científico, racional e superior, enquanto toda a produção de outra origem geográfica foi configurada como inferior e não racional. A difusão mundial dessa ideia levou ao silenciamento e à invisibilização de outros conhecimentos que não fossem o europeu, principalmente das culturas do sul global, extremamente marginalizadas nesse processo (Maia e Farias, 2019, p. 578).

A criação colonial do humano permitiu que muitas realidades sociais e formas de vida e entendimento fossem apagadas, pois o que contava como único e válido era somente a narrativa europeia – destituídas todas as outras, não haveria caminhos ou motivos para interrogar aquilo que se estabeleceu como universal.

Esse processo começa desde os primórdios da colonização quando os jesuítas - padres vinculados à ordem religiosa da Igreja Católica que, de acordo com Shigunov Neto e Maciel (2008), podem ser descritos como: “uma eficiente congre-

gação religiosa na busca da perfeição humana, utilizando-se da Palavra de Deus para suscitar a obediência” através das rígida disciplina e obediência, baseada na estrutura militar - são responsabilizados a conduzir o processo educacional, paralelo com a colonização, surgindo nesse contexto os primeiros indícios da educação no Brasil.

Segundo Silva (2023) a educação brasileira é até hoje influenciada pelos moldes e padrões europeus, já que ao colonizar nosso país os portugueses tinham a necessidade de “domesticar” o povo brasileiro - povo que segundo Rainer Sousa era visto como um povo fácil de manipular, desde o primeiro registro sobre o mesmo, na carta de Pero Vaz de Caminha - impondo crenças e costumes da cultura europeia.

De acordo com Bittencourt (2018), “o ensino de História se destaca por mudanças marcantes em sua trajetória escolar que a caracterizavam, até recentemente, como um estudo mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã”, manipulando a história em favor dos mesmos:

Portanto é possível afirmar que as consequências estruturais da perpetuação do padrão de poder e dominação representado pela colonialidade refletem diretamente na construção histórica da América e da Europa, porém, em posições hierárquicas contrárias. A colonialidade é a reprodução das estruturas de poder e de dominação que se utilizam da discriminação racial, do controle do trabalho e da divisão do conhecimento (Faria e Maia, 2019. p. 595).

Esse pensamento se perpetua até os dias de hoje tendo em vista que a educação reproduz conhecimentos e pontos de vista históricos majoritariamente a partir das nações ocidentais, dando destaque a determinadas figuras e deixando cair em esquecimento outras (MEC, 1998). Por isso que:

Na história que estamos acostumados a ouvir há sempre grandes homens: heróis, mártires, patriarcas e patronos que são glorificados em pedra e bronze, como no Monumento à Independência do Brasil. Austeros, solitários, brancos e bem nascidos, eles acabam encarnando toda a história, como se ela pudesse ser feita apenas por poucos indivíduos (São Paulo, 2015, p. 84).

Porém ter sua história manipulada gera consequências drásticas para um povo. De acordo com o MEC (1998), “O ensino de História era um instrumento de desenvolvimento do patriotismo e da unidade étnica, administrativa, territorial e cultural da nação” e ao ter suas abordagens pedagógicas dominantes sendo formadas por estruturas partidas de uma objetividade eurocêntrica, os brasileiros acabam por serem representados, assim baseando-se no exterior para tentar criar um sentimento de representatividade e patriotismo, porém gerando como consequência um patriotismo distorcido, baseado não na cultura brasileira e sim no eurocentrismo.

O MEC (1998) categoriza a História Brasileira como uma continuidade da História Europeia, objetivando “integrar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental buscando reforçar a visão linear, determinista e eurocêntrica da história”.

Com isso, mantinha-se a ideia de que os brasileiros eram mestiços, um povo descendente de outro, não um povo originário. Como consequência defendia a ideia de miscigenação racial, o que resultava na hierarquização de superioridade da raça branca.

As consequências de manipulação histórica podem ser percebidas quando as intervenções na história eram retratadas como uma força quase “imperceptível” aos olhos dos espectadores, e que essas ações determinavam a vida social no presente. Segundo Chimamanda Adichie, em seu livro “O Perigo de uma História Única” (2019), o olhar fechado sobre a história de um povo, faz com que apenas uma visão sobre ele prevaleça, no caso brasileiro, a visão prevalecente foi a europeia, na qual os europeus eram retratados como “corretos, respeitosos, bem sucedidos”, enquanto os povos originários brasileiros e os povos escravizados eram vistos como “mão de obra, preguiçosos e desleixados”. Assim os povos europeus eram frequentemente comparados a heróis enquanto os brasileiros eram vistos como os vilões da própria história, é importante problematizar esse cenário, pois:

Heróis são símbolos poderosos, encarnações de ideias e aspirações, pontos de referência, fulcros de identificação coletiva. São, por isso, instrumentos eficazes para atingir a cabeça e o coração dos cidadãos a serviço da legitimação de regimes políticos. Não há regime político que não promova o culto de seus heróis e não possua seu panteão cívico (Carvalho, 1990, p. 55).

A história brasileira foi marcada por diferentes heróis, porém o povo brasileiro desconhece a maior parte deles, dentre os heróis que estamos acostumados a ouvir podemos destacar: Dom Pedro I, Tiradentes, Duque de Caxias, entre outros, sendo que nestes destaca-se um padrão, já apresentado na introdução desta pesquisa e reafirmado aqui, “homens austeros, brancos, solitários e bem nascidos” que encarnam a história como se fosse deles assim no entanto figuras como: João Cândido, Ajuricaba, Branca Dias e Filipe Camarão, são deixadas de lado na nossa história.

Dentre as principais consequências do apagamento de figuras históricas está a falta de representatividade e o silenciamento das lutas desses heróis, a História sendo entendida como uma construção coletiva, assim toda nação que se preze deve cultivar seus líderes e fatos marcantes da sua história, sem isso não se cria entre os nacionais o sentimento de pertencimento e identidade (Oriá; 2015).

Algumas figuras históricas que foram apagadas com o tempo, porém tiveram grande importância para a construção da nossa história são: João Cândido sendo um dos líderes da Revolta da Chibata, personagem essencial para o fim dos castigos corporais na marinha; o líder dos povos indígenas da Amazônia, que liderou as tribos do Rio Negro na guerra contra os colonialistas portugueses, Ajuricaba; a primeira professora de meninas, a primeira senhora de engenho, e a fundadora da primeira sinagoga de Pernambuco, Branca Dias; e o líder em diversas reconquistas das terras brasileiras, antes tomadas por portugueses, Filipe Camarão. Todas as figuras citadas acima tiveram extrema importância para a história brasileira, porém nenhuma delas aparece nos livros de história das escolas. Por isso, de acordo com

MEC (1998) nas décadas de 80 e 90, muitos professores relataram a dificuldade de transmitir o conteúdo de forma integral para os seus alunos. Freire (1987), defende que a educação deve ser um processo bilateral, onde tanto os professores como os alunos devem ter liberdade de expor seus conhecimentos. Para Freire um sistema que fuja desses padrões pode ser chamado de 'educação bancária', onde o educador é o detentor do conhecimento e o educando é apenas um depósito de conhecimento, onde a história não precisa ser explicada ou verificada, os mesmos devem apenas aceitar a "verdade". Esse é mais um dos mecanismos que ajudam na manutenção da invisibilidade dos verdadeiros heróis da sociedade brasileira.

Sobre estas discussões, em uma de suas palestras Chimamanda Adichie diz que quando pequena era acostumada a escrever histórias baseada nas histórias naquelas que ela mesma lia, a literatura na época era dominada pelos moldes eurocêntricos de vida, então Chimamanda escrevia suas histórias sobre homens, ingleses aristocratas, que brincavam na neve e conversavam sobre o tempo, sendo que ela mesma não fazia isso. Ela diz que esse acontecimento, expôs a ela como somos impressionáveis e vulneráveis, quando estamos em face de uma história, principalmente quando somos crianças. Ao se refletir sobre o cenário atual brasileiro, e para a educação infantil no país, juntamente com o que já foi citado anteriormente na pesquisa, problematiza-se a permanência da influência europeia em um povo tão rico e diverso como o Brasil. Rodrigues (2020) resenhou sobre as escritas de Chimamanda e destaca que suas ideias se baseiam em períodos pós-coloniais, onde o 'oprimido' tenta se encontrar depois de tomar conhecimento da situação em que está inserido. Além disso, reproduz o seu pensamento e caracteriza a pós-colonialidade como um estado geral do ser, e como uma condição mundial contemporânea multifacetada.

Partindo do princípio estabelecido por Freire (1970, p.44), "nenhum homem se liberta sozinho, e nenhum homem liberta o outro, os homens libertam-se em comunhão", e também que a educação e conscientização são duas forças paralelas, traz-se a importância da educação como uma das forças descolonizadoras da formação do imaginário brasileiro.

Adotando a educação como uma das principais forças detentoras de influência e formação ideológica, Freire nos faz questionar a educação que permite a marginalização e a passividade de um povo, também problematiza a organização de princípios ideológicos, adotados como princípios históricos. Para Freire (1989, p.12) mudar a educação é mudar a sociedade, entendendo o educando como parte da mesma, e não apenas mais um figurante da história, em seu livro defende a ideia de que "a democracia é, como o saber, uma conquista de todos, toda a separação entre os que sabem e os que não sabem, é apenas fruto de circunstâncias históricas que podem e devem ser transformadas", e que ao manter esses padrões reproduzimos o pensamento de que a democracia deve se manter apenas para os privilegiados, pois os oprimidos não tem condições de participar democraticamente.

Além da educação outra força de grande peso na sociedade é a mídia, segundo Pinheiro; Brito (2014, p. 4) "(...) a ausência de informação e o ruído informacional, ao mesmo tempo em que faz às vezes de dar sentido a informação manipulada

para as amplas massas com o papel de manter sua alienação”, tendo em vista opinião defendida também por Paulo Freire em seu livro *Educação como Prática da Liberdade* quando diz que a massa sem uma comunicação pura é incapaz de ver a sociedade por ela mesma, e se a massa é incapaz de ver o presente, seus olhos dificilmente estarão abertos a enxergar o passado, sendo assim refém de uma visão manipulada.

Segundo Quijano (2007) a descolonização de ideias é a transformação do pensar e do agir, com o intuito de superar as garras europeias e construir uma história onde só o povo brasileiro é protagonista da mesma.

Em momentos como a criação do Ministério dos Povos Indígenas, e o seu comando sendo exercido por uma mulher indígena; o Ministério da Educação sendo comandado também por uma mulher possibilitam o começo de uma nova época, um novo cenário, de uma nova forma de representatividade. Cabe a todos os cidadãos brasileiros o exercício de conscientização da importância de todas as figuras históricas e também cabe ao governo a reestruturação do ensino de história, de uma forma que englobe os diferentes protagonismos da mesma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta análise, foi possível compreender que a colonização de ideias ultrapassa os limites do domínio territorial, perpetuando-se como um processo de silenciamento, hierarquização e apagamento cultural que estrutura, ainda hoje, as bases da educação brasileira. A imposição de uma epistemologia eurocêntrica desde os primórdios da colonização gerou um sistema educacional excludente, que privilegia determinados sujeitos históricos enquanto invisibiliza figuras essenciais à formação do país.

As consequências dessa colonialidade se manifestam na construção de uma memória seletiva e distorcida, que compromete o sentimento de pertencimento, a identidade coletiva e a representatividade dos brasileiros em sua própria história. A ausência de heróis negros, indígenas e populares nos currículos escolares, bem como a manutenção de padrões ideológicos eurocentrados, consolidam um ensino pautado na negação de outras formas de conhecimento e existência.

Diante disso, reafirma-se a importância da educação enquanto instrumento de descolonização do imaginário social. O reconhecimento das múltiplas vozes silenciadas pela história oficial e a valorização de práticas educativas plurais e inclusivas são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, crítica e democrática. Cabe ao Estado, aos educadores e à sociedade civil o compromisso de romper com os paradigmas opressores que ainda regem o ensino, promovendo uma formação voltada para a pluralidade histórica, cultural e social do Brasil.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 1ª ed. São Paulo: Grupo Companhia das Letras, 2019.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Reflexões sobre o ensino de História**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180035>. Acesso em: 26 fev. 2025.
- BOGDAN, R. S.; BIKEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12.ed. Porto: Porto, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : história / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília : MEC / SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: história (5ª a 8ª série)**. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.
- CARVALHO, J. M. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 55.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. 13. ed. São Paulo: Global, 1966;
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- MAIA, F. J. F. FARIAS, M. H. V. **Colonialidade do poder: a formação do eurocentrismo como padrão de poder mundial por meio da colonização da América**. INTERAÇÕES, Campo Grande, v. 21, n. 3, p. 577-596, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/wbtt55LdndtrwkvRN5vqb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2023.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8317651/mod_folder/content/0/Marconi%3B%20Laka%202003.pdf. Acesso em: 31 out. 2024.
- MILOVIC, Miroslav. **Colonialidade e Modernidade**. Cadernos, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://miroslavmilovic.com.br/index.php/cadernos/article/view/14/12>. Acesso em: 26 fev. 2025.
- MORESI, Eduardo (Org.). **Metodologia da pesquisa**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2003. Disponível em: . Acesso em: 23 jun. 2016.

Oliveira, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração** / Maxwell Ferreira de Oliveira. -- Catalão: UFG, 2011. 72 p.: il.

ORIÁ, R. **Construindo o Panteão dos Heróis Nacionais: monumentos à República, rituais cívicos e o ensino de História**. Revista História Hoje, [S. l.], v. 3, n. 6, p. 43–66, 2015. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/137>. Acesso em: 30 mar. 2023.

PINHEIRO, Marta Macedo Kerr; BRITO, Vladimir de Paula. **Em busca do significado da desinformação**. DataGramaZero: Revista de Informação, v.15, n.6, p.01-06, 2014. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/45886>. Acesso em: 12 out. 2024.

QUIJANO, A. (2007), “**Coloniality and modernity/rationality**”. Cultural Studies, 21 (2-3): 22-32.

RODRIGUES, Felipe Fanuel. **Uma visão crítica de Chimamanda Adichie**. A literatura movente de Chimamanda Adichie. Revista Brasileira de Literatura Comparada, Niterói, v. 22, n. 39, p. 178-180, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2596-304X20202239ff>. Acesso em: 15 out. 2024

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. **O ensino jesuítico no período colonial**. Educar, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR.

TED. **Chimamanda Adichie: o perigo de uma única história**. Youtube, 2009.

TONIAL, MAHEIRI, GARCIA Jr. **A resistência à colonialidade: definições e fronteiras**. Pepsic, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2017. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-9044201700010002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 31 out. 2024.

ZIKMUND, W. G. **Business research methods**. 5.ed. Fort Worth, TX: Dryden, 2000.

AGRADECIMENTOS

O estudo foi bem sucedido e contou com riqueza de fontes, agradecemos assim a orientadora e professora, Helen Denise Daneres Lemos, responsável por nos guiar durante esse processo, e aos colegas de grupo que auxiliaram para o surgimento desse projeto, Isabella Alves Benedett Ofugi Rodrigues, Guilherme Schmitt Costa e Isabella Fernandes Ferreira Reis. Além do apoio incansável de nossos pais e familiares o que tornou o processo de escrita extremamente mais prazeroso.



A Interdisciplinaridade na Educação Básica: Princípios e Desafios

Interdisciplinarity in Basic Education: Principles and Challenges

Jonatan dos Santos Donato Alves

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", <http://lattes.cnpq.br/7132540384971512>

Resumo: Este trabalho tem como objetivo discutir pontos relevantes para a efetiva prática escolar da interdisciplinaridade, como por exemplo, as dificuldades encontradas pelo professor em desenvolver um trabalho de fato interdisciplinar. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que toma por base autores que são referências na temática interdisciplinar, e por meio disso, discorre sobre o como a interdisciplinaridade como proposta metodológica pode promover uma melhoria da educação básica, propondo uma aprendizagem significativa ao aluno e, minimizando as barreiras da fragmentação disciplinar do ensino. Discutiremos também a relevância do trabalho docente para a proposição de uma abordagem interdisciplinar, bem como a consciência e abertura da instituição escolar para tal abordagem, uma vez que é necessário prover a formação continuada em serviço para viabilizar um trabalho interdisciplinar na educação escolar.

Palavras-chave: interdisciplinaridade; aprendizagem significativa; formação continuada de professores.

Abstract: This work aims to discuss some relevant points for the effective school practice of interdisciplinarity, such as the difficulties encountered by teachers in making interdisciplinarity actually happen. It is a bibliographic research that is based on authors who are references in the interdisciplinarity field, and through this, it elaborates on how interdisciplinarity methodology can promote an improvement in basic education, offering meaningful learning to students and minimizing the barriers of disciplinary fragmentation in education. We will also discuss the relevance of the teaching profession in proposing an interdisciplinarity approach, as well as the awareness and openness of the school institution to such an approach, since it is necessary to provide ongoing in-service training to enable interdisciplinarity work in school education.

Keywords: interdisciplinarity; meaningful learning; continuing teacher training.

INTRODUÇÃO

Em nossos estudos ao longo da Especialização em Ensino Interdisciplinar de Ciências da Natureza e Matemática, pudemos perceber que a interdisciplinaridade se apresenta de modo a fazer frente à fragmentação dos conteúdos escolares. Fragmentação esta que acaba por esvaziar de sentido o aprendizado, gerando o desinteresse dos alunos e alunas. Por outro lado, o conhecimento que se espera e deseja para a formação do indivíduo moderno é um conhecimento completo, integral e que o faça apto para a vida em sociedade e para agir no mundo do trabalho. A escola deve oferecer aos alunos uma compreensão o mais completa possível da realidade na qual estão inseridos. Não deve ser, portanto, uma formação

fragmentada e incompleta, como tem sido feito no atual percurso educacional escolar. Neste sentido, Cherubini aponta que numa perspectiva neoliberal, “a escola (pública) desempenha papel estratégico de instrumentalizar minimamente as forças de produção, organizando a estrutura de ensino”, assim sendo, “não prepara os estudantes para o exercício da cidadania, mas sim para a competitividade do mercado globalizado” (Cherubini, 2013, p.198).

Dessa maneira, a presente investigação tem como objetivo apresentar a interdisciplinaridade como uma possibilidade de desenvolver o ensino na qual se reduzem as barreiras entre as disciplinas, fazendo a aprendizagem significativa (Ausubel, 1968 *apud* Moreira, 2015, p.161) e mais eficiente aos principais interessados: os estudantes. Assim sendo, buscamos entender como a interdisciplinaridade enquanto proposta metodológica pode proporcionar a melhoria do ensino na educação básica.

Nosso objetivo com este trabalho é discutir alguns pontos relevantes para que a interdisciplinaridade ocorra na prática escolar, tais como a dificuldade que o professor tem em aplicar definitivamente a interdisciplinaridade, a resistência da comunidade escolar, uma formação deficiente para a aplicação da metodologia, entre outros aspectos que dificultam a prática em si. O professor muitas vezes ouve falar a respeito, mas acaba não tomando contato propriamente com a interdisciplinaridade, permanecendo com uma ideia vaga sobre o tema. Assim, torna-se necessário o conhecimento da metodologia e o envolvimento/ disposição por parte da comunidade escolar, propiciando um ambiente que facilite o trabalho interdisciplinar, com profissionais dispostos a utilizar a metodologia em conjunto, saindo de sua zona de conforto com a intenção de produzir uma aprendizagem significativa. Objetivamos demonstrar como a interdisciplinaridade aproxima o conhecimento do como é apresentado na natureza, transformando em uma aprendizagem significativa ao aluno, rompendo as barreiras da especialização das disciplinas. Abordaremos também a formação do professor que nem sempre é completa para a discussão de alguns temas, o que reforça a necessidade de uma formação continuada do professor.

Neste trabalho discutiremos alguns problemáticas que têm sido observadas ao longo das leituras e discussões durante o curso e que impedem o desenvolvimento da interdisciplinaridade nas escolas. Para tal, foi realizada uma pesquisa bibliográfica que abordou os pontos centrais dessas problemáticas.

A abordagem interdisciplinar busca integrar diferentes áreas do conhecimento em uma única proposta pedagógica, possibilitando aos alunos uma compreensão mais ampla e contextualizada dos conteúdos estudados. Essa abordagem visa, ainda, desenvolver habilidades como a criatividade, a resolução de problemas e a tomada de decisões, habilidades essas que são essenciais para o mundo atual.

Em um contexto onde a informação é abundante e complexa, a interdisciplinaridade é uma ferramenta crucial para entender e lidar com as questões que se apresentam, e surge como possibilidade de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos produzidos por elas e onde simultaneamente se exprime a resistência sobre um saber parcelado (Thiesen, 2008, p. 547).

Apesar dos benefícios que a abordagem interdisciplinar pode trazer, sua aplicação na escola ainda é um desafio. Um dos principais obstáculos é a dificuldade de diálogo entre as diferentes áreas. O mesmo autor afirma que:

[...] o pensamento e as práticas interdisciplinares, tanto nas ciências em geral quanto na educação, não põem em xeque a dimensão disciplinar do conhecimento em suas etapas de investigação, produção e socialização. O que se propõe é uma profunda revisão de pensamento, que deve caminhar no sentido da intensificação do diálogo, das trocas, da integração conceitual e metodológica nos diferentes campos do saber (ibidem, p.548).

Além disso, a falta de capacitação dos professores para trabalhar de forma interdisciplinar e a falta de tempo para planejar e executar atividades integradas são outros desafios enfrentados.

Outro desafio importante é a falta de recursos materiais e tecnológicos adequados para a aplicação da metodologia interdisciplinar. A ausência de espaços físicos adequados, materiais didáticos e tecnologias que permitam o acesso à informação e a realização de atividades integradas podem prejudicar a efetividade da abordagem interdisciplinar na escola. É o que aponta matéria da Folha de São Paulo sobre os dados do Censo Escolar 2022, evidenciando que 67% dos profissionais da educação consideram os recursos financeiros recebidos insuficientes para as necessidades das escolas e 50% apontam que os recursos pedagógicos ficam aquém do necessário (Palhares, 2023). O mesmo é corroborado por Augusto e Caldeira (2007, p.145) que afirmam que: “A falta de recursos materiais ou espaço físico adequado...é, sem dúvida, um elemento dificultador para o trabalho docente com atividades interdisciplinares”.

Diante desses desafios, é necessário repensar a forma como a educação é concebida e oferecida nas escolas, buscando uma maior integração entre as diferentes áreas do conhecimento e uma maior capacitação dos professores para trabalhar de forma interdisciplinar. A adoção de políticas públicas que visem a melhoria da infraestrutura e dos recursos materiais e tecnológicos nas escolas também é fundamental para a aplicação da metodologia interdisciplinar.

Este trabalho pretende, portanto, contribuir para a discussão sobre a abordagem interdisciplinar na escola, apresentando os desafios que ainda precisam ser enfrentados para que essa metodologia possa ser efetivamente aplicada e beneficiar a educação.

Com o intuito de desenvolver a discussão proposta acerca dos impeditivos à interdisciplinaridade no contexto escolar, abordaremos os seguintes itens:

- a) Interdisciplinaridade como forma de aproximação de um conhecimento como se apresenta no mundo real;
- b) A interdisciplinaridade como forma de romper as barreiras da especialização das disciplinas;
- c) A interdisciplinaridade como forma de proporcionar um aprendizado mais significativo ao aluno;
- d) Formação do Professor como desafio à prática interdisciplinar;
- e) Falta de envolvimento da comunidade escolar.

INTERDISCIPLINARIDADE: PRINCÍPIOS E DESAFIOS

Diante do cenário descrito, em que a aplicação efetiva de um trabalho interdisciplinar encontra algumas dificuldades, é imperativo investigar como a interdisciplinaridade pode ser devidamente incorporada às práticas pedagógicas. Este trabalho pretende, portanto, contribuir para a discussão sobre a abordagem interdisciplinar na escola, apresentando os desafios que ainda precisam ser enfrentados para que essa metodologia possa ser efetivamente aplicada e trazer benefícios para a educação.

Um dos primeiros quesitos nesta seara é a compreensão do significado de interdisciplinaridade. Apresentaremos a definição de interdisciplinaridade a partir do ponto de vista de Jean Piaget (1981), que contribuiu significativamente para difundir a ideia de que a interação entre diversas disciplinas poderia enriquecer a forma como compreendemos o mundo e solucionarmos problemas. Para Piaget (1981, p.52), a interdisciplinaridade pode ser entendida como o “intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias ciências”, ou seja, envolve a conexão de perspectivas, métodos e conhecimentos provenientes de diferentes campos para criar uma compreensão mais completa e holística dos fenômenos em questão.

No contexto escolar, a interdisciplinaridade proposta por Piaget (1981) encontra aplicação ao buscar estabelecer uma abordagem educacional que vá além dos limites rígidos das disciplinas isoladas. Essa abordagem visa promover a aprendizagem ao permitir que os estudantes explorem conexões entre diferentes áreas do conhecimento, desenvolvendo uma compreensão mais profunda e contextualizada dos temas.

Para tanto utilizaremos como metodologia a pesquisa bibliográfica com o objetivo de levantar estudos de pesquisadores da área da educação que tem se debruçado sobre o tema da interdisciplinaridade. A partir disso, apontaremos caminhos mais concretos para os educadores que muitas vezes tentam usar a interdisciplinaridade à sua maneira, mas enfrentam dificuldades por não terem clareza sobre como fazer, o que frequentemente inviabiliza sua aplicação. Segundo Severino (2013, p. 106):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Esta pesquisa, caracterizada pela abordagem bibliográfica, centra-se especialmente nos estudos de Fazenda (1996 e 2012), Japiassu (1976 e 2006) e Luck (2013), recorrendo-se a outros estudiosos, que aprofundaram suas pesquisas nessa temática, sempre que considerarmos necessário e oportuno.

É comum no discurso popular, falas que citam algum conteúdo escolar das disciplinas que compõem o currículo, acompanhadas de comentários do tipo “pra

que vou usar isso no meu dia?” ou, “isso vai ser importante quando em minha vida?”. Realmente, comentários desta natureza, deveriam nos fazer ao menos refletir sobre a direção que caminha nosso currículo e sobre o que está sendo ensinado. Pensando um país com dimensões continentais como o Brasil, onde os cenários educacionais são os mais diversos e ainda temos questões como fome, pobreza extrema, dificuldades estruturais como transporte precário, escolas distantes, falta de investimento em educação, faz-se necessária a reflexão sobre os rumos que a prática docente leva o aluno.

A interdisciplinaridade busca conectar diferentes áreas do conhecimento para criar um aprendizado mais abrangente e significativo. Ela envolve a integração de conceitos, teorias e metodologias de diferentes disciplinas, permitindo aos alunos uma compreensão mais profunda e contextualizada dos temas estudados. Neste texto, exploraremos a importância da interdisciplinaridade como forma de proporcionar um aprendizado significativo ao aluno, citando as ideias de Ausubel (1982), psicólogo americano que desenvolveu a teoria da aprendizagem significativa.

Segundo Ausubel (1968 *apud* Moreira, 2015, p.161), o aprendizado significativo ocorre quando o aluno é capaz de relacionar novos conhecimentos com conceitos já existentes em sua estrutura cognitiva. Ele argumenta que a aprendizagem é mais efetiva quando os novos conceitos são integrados em uma rede de significados já existente, ao invés de serem memorizados de forma isolada. Dessa forma, a interdisciplinaridade pode ser vista como uma estratégia que facilita a construção de uma rede de significados mais ampla, conectando diferentes áreas do conhecimento e permitindo aos alunos criarem relações mais profundas e duradouras entre os conceitos aprendidos.

Além disso, a interdisciplinaridade pode tornar a aprendizagem mais motivadora e engajadora para os alunos, pois permite que eles se envolvam em projetos e atividades que abordam temas de interesse em diversas áreas do conhecimento. Ao conectar diferentes disciplinas, a interdisciplinaridade também ajuda a criar uma visão mais integrada do mundo, permitindo que os alunos entendam melhor a complexidade dos problemas e desafios enfrentados pela sociedade.

No entanto, a implementação da interdisciplinaridade não é uma tarefa simples. Requer a colaboração entre diferentes professores e departamentos, bem como um planejamento cuidadoso para garantir que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados de forma integrada. Além disso, é importante lembrar que a interdisciplinaridade não deve ser vista como uma substituição da disciplinaridade. Wallerstein (1996, p. 23) aponta que a disciplinarização e profissionalização do conhecimento são marcas da história intelectual do século XIX, nesse contexto destaca que “a investigação sistemática exigia uma concentração especializada nos múltiplos e distintos domínios da realidade”, e continua “... essa divisão racional prometia ser eficaz, ou seja, intelectualmente produtiva”. A perspectiva dominante sobre o conhecimento valorizava a disciplinarização como uma abordagem fundamental.

Nesse período, a visão predominante era de que a investigação sistemática poderia ser mais eficaz se houvesse uma concentração especializada em diferentes domínios da realidade. A divisão racional das disciplinas prometia não apenas

eficácia, mas também uma maior produtividade intelectual. A transição dessa visão estritamente disciplinar para a valorização da interdisciplinaridade ocorreu ao longo do tempo à medida que as complexidades dos problemas do mundo real se tornaram mais evidentes e as limitações das abordagens isoladas ficaram aparentes. À medida que a sociedade enfrentava desafios cada vez mais interconectados e multidimensionais, ficou claro que abordagens isoladas não eram suficientes para lidar com a complexidade dessas questões. Assim sendo, Florentino e Rodrigues (2015, p.61), afirmam que:

[...] em sua abordagem sistêmica a Ciência pode ser vista como um sistema autorreferente que se produz e reproduz a si próprio mediante as comunicações que produz e se reproduzem. Neste sentido, a Ciência, do modo como tem sido produzida, e reproduzida impossibilita ou no mínimo dificulta os espaços para o desenvolvimento da interdisciplinaridade, uma vez que tanto a partir de uma perspectiva de método (epistemológica), como de uma perspectiva sociológica, a fragmentação disciplinar tem sido paradigmática. Decorre daí que a interdisciplinaridade surge, contemporaneamente, mais como uma necessidade que propriamente um desejo.

A interdisciplinaridade é uma abordagem que pode ajudar a tornar a aprendizagem mais significativa e engajadora para os alunos, conectando diferentes áreas do conhecimento e permitindo a construção de uma rede de significados mais ampla. As ideias de David Ausubel sobre a aprendizagem significativa são um bom ponto de partida para entender como a interdisciplinaridade pode ser aplicada de forma efetiva na sala de aula. No entanto, é importante lembrar que a implementação da interdisciplinaridade requer esforço e colaboração por parte dos professores e departamentos, mas pode trazer grandes benefícios para os alunos e para a sociedade como um todo.

Desse modo, buscamos algo que seja mais próximo da vivência do aluno, que faça mais sentido a sua realidade, ou seja, uma aprendizagem significativa, que nas palavras de Moreira (2006, p. 38): “a aprendizagem significativa é o processo por meio do qual novas informações adquirem significado por interação (não associação) com aspectos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva”. O ensino disciplinar, da maneira como é apresentado nas escolas, muitas vezes não é capaz de fornecer esse tipo de aprendizagem. Assim sendo, acreditamos que a interdisciplinaridade como metodologia, aproxima o aluno do conhecimento que este encontrará na vida real nas situações que se apresentam no dia-a-dia.

Uma das vantagens em se trabalhar a interdisciplinaridade é poder construir um conhecimento mais próximo da realidade. Em nosso sistema escolar, como as disciplinas são colocadas, acabam dando uma ideia vaga de como se apresentam no mundo real. Desse modo, a aplicação da interdisciplinaridade no contexto escolar produz no aluno um conhecimento com mais sentido por estar mais próximo da maneira que se apresenta na natureza.

Ao invés de se restringir a uma única área de conhecimento, a interdisciplinaridade envolve a colaboração de múltiplas áreas para abordar um problema em sua totalidade. Isso permite que sejam considerados diversos pontos de vista, ex-

periências e perspectivas, contribuindo para uma compreensão mais ampla e aprofundada do assunto em questão. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, visando a adequação às realidades locais, e no contexto da interdisciplinaridade, resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade, no sentido de:

Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas; decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (Brasil, 2017, p. 16).

A interdisciplinaridade é particularmente importante quando se trata de problemas complexos e multifacetados que exigem uma abordagem holística. Por exemplo, a crise ambiental atual não pode ser solucionada apenas por meio da ciência ambiental, mas também demanda a participação de especialistas em áreas como economia, política, sociologia e psicologia.

Além disso, a interdisciplinaridade também é fundamental para a resolução de problemas práticos no mundo real, em que é comum que um único problema envolva diversas áreas de conhecimento. Por exemplo, a pandemia de covid-19 exigiu a colaboração de cientistas da saúde, especialistas em logística, economistas, entre outros, para encontrar soluções que minimizassem os impactos da pandemia na sociedade.

A interdisciplinaridade também pode contribuir para o desenvolvimento de novas áreas de conhecimento e para a inovação. Quando diferentes áreas de conhecimento se encontram e colaboram, novas ideias, teorias e métodos podem surgir, levando a avanços significativos em diversas áreas.

Neste sentido, podemos dizer que a interdisciplinaridade assume um papel crucial ao abordar problemas complexos do mundo real. Ao permitir a integração de diversas perspectivas, essa abordagem revela-se capaz de impulsionar avanços significativos em várias áreas. A sua aplicação no contexto escolar requer uma abordagem intencional e planejada, na qual diferentes disciplinas convergem para enriquecer a compreensão dos alunos. Esse enfoque não apenas estimula uma visão mais holística dos conteúdos (Umbelino; Zabini, 2014), mas também contribui para preparar os alunos para enfrentar os desafios do mundo atual de maneira mais eficaz. Como resultado, a interdisciplinaridade não só melhora a qualidade da educação, mas também fomenta uma perspectiva mais abrangente e conectada do aprendizado. Para Thiesen (2008, p. 551):

[...] o enfoque interdisciplinar aproxima o sujeito de sua realidade mais ampla, auxilia os aprendizes na compreensão das complexas redes conceituais, possibilita maior significado e sentido aos conteúdos da aprendizagem, permitindo uma formação mais consistente e responsável.

Referência na Aprendizagem Significativa, Ausubel (1968 *apud* Moreira; Masini, 1982) nos mostra que uma das condições para que o aprendizado ocorra é que o aluno apresente predisposição ao aprendizado, o que não é alcançado apenas na apresentação crua do conteúdo, da maneira como é realizada nas escolas. Assim sendo, a interdisciplinaridade é capaz de expor ao discente um universo mais amplo e próximo do encontrado no mundo real, fora dos muros disciplinares da escola.

O trabalho interdisciplinar busca eliminar as distâncias que se formaram entre as disciplinas e que nos dão a impressão de que os conhecimentos de uma matéria não possuem ligação com os conhecimentos da outra. Segundo Japiassu (1976, p.75) “podemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas...”, assim sendo, a interdisciplinaridade promove uma articulação entre conhecimentos, o que corrobora um aprendizado mais completo e interessante aos discentes.

Nas escolas os conteúdos são ensinados de acordo com o conteúdo programático e dão a ideia de que são pertencentes a determinada disciplina. Isso é assimilado pelo aluno, que ainda não possui discernimento para compreender que o conhecimento foi organizado de maneira disciplinar. Por exemplo, para o aluno do Ensino Fundamental II, pode ser difícil relacionar um conhecimento que é ensinado em história, como a Segunda Guerra Mundial, com a disciplina de geografia e saber a região que foi afetada nesse contexto, ou talvez com o contexto filosófico e sociológico que foram precursores do conflito.

A interdisciplinaridade surge como uma possibilidade de romper a barreira entre as disciplinas no contexto escolar. Em muitas escolas, a abordagem pedagógica tradicional enfatiza a aprendizagem fragmentada em disciplinas separadas, o que pode levar à falta de conexão entre as áreas do conhecimento e à perda de significado para o aluno. Segundo Morin (2014, p. 135), as disciplinas cada vez mais se fecham e não se comunicam umas com as outras, é cada vez maior a fragmentação de conteúdos, dificultando a percepção de unidade. É preciso ir além. Por isso Morin nos abre os olhos para que “façamos interdisciplinaridade”.

Ao incorporar a interdisciplinaridade na prática educacional, a escola pode promover uma abordagem mais holística do aprendizado, em que as disciplinas são integradas e vistas como um todo. Isso permite que os alunos entendam melhor como as diferentes áreas do conhecimento se relacionam entre si e com a vida cotidiana, tornando o aprendizado mais relevante e significativo.

Cabe pontuar que o significado do termo holismo origina-se do grego *holos*, que significa todo, que está completo, ou seja, o todo não é o todo sem as partes e as partes não são nada fora do todo. Segundo Cardoso (1995, p. 49), “o holismo compreende o universo mais como um sistema de relações interligadas, tendo-se a consciência da totalidade e percebendo o ser na plenitude de sua essência”. Nesse sentido, a interdisciplinaridade busca promover uma aprendizagem na qual as disciplinas se complementam mutuamente, conferindo sentido e relevância ao processo de aprendizado.

Além disso, a interdisciplinaridade promove uma abordagem colaborativa e cooperativa entre professores e alunos, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, bem como para o aprimoramento das habilidades de comunicação e resolução de problemas. Existe também maior flexibilidade no planejamento do currículo e na seleção de recursos educacionais. Isso porque, ao invés de seguir rigidamente um plano de ensino baseado em disciplinas, os professores podem adaptar a abordagem pedagógica para melhor atender às necessidades e interesses dos alunos.

Assim, a interdisciplinaridade surge como uma abordagem valiosa para romper a barreira entre as disciplinas no contexto escolar. Com sua abordagem holística e colaborativa, permite que os alunos desenvolvam um entendimento mais profundo e significativo das áreas do conhecimento, bem como habilidades sociais e emocionais essenciais para sua vida futura. Segundo Fazenda (1996):

[...] o saber não pode se dar na fragmentação: precisa acontecer da perspectiva da totalidade. E isso é válido tanto para as situações de ensino como de pesquisa. O desafio da multiplicidade, expressão da riqueza da manifestação do mundo em nossa experiência, não nos exime da exigência da unidade, garantia da significação especificamente humana do mundo que os homens inauguraram (Fazenda, 1996, p. 41).

Os problemas para a implementação de uma educação interdisciplinar são os mais diversos. Segundo Luck (2013) temos como dificuldade no trabalho interdisciplinar a formação docente, em que o professor se torna um especialista da disciplina a qual se formou, mas sem uma visão holística, o que causa um isolamento do saber.

A formação docente nem sempre prepara o professor para interdisciplinaridade, uma vez que os currículos dos cursos de licenciatura procuram formar professores conteudistas em sua área de formação. Isso pode representar um desafio para os educadores no que diz respeito à conexão dos conteúdos de sua disciplina com o currículo das demais disciplinas.

A formação docente e o ensino interdisciplinar estão profundamente ligados, uma vez que a implementação desse tipo de abordagem requer uma preparação especializada por parte dos educadores. Em relação à formação de professores, Fazenda (1996, p. 162) observa que:

[...] os cursos de formação, ao desenvolver um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente.

O ensino interdisciplinar, que tem como objetivo conectar diferentes áreas do conhecimento em um único projeto de aprendizagem, pode proporcionar uma experiência mais significativa e integrada para os estudantes (ibidem, p.186). No entanto, isso demanda que os professores tenham um conhecimento amplo e diversificado das diversas disciplinas envolvidas, bem como habilidades pedagógicas

específicas para articular o aprendizado entre elas. Isso significa que a formação docente é fundamental para o sucesso do ensino interdisciplinar. Os educadores precisam estar familiarizados com as principais teorias e práticas pedagógicas envolvidas no ensino interdisciplinar, além de terem uma base sólida em diversas áreas do conhecimento. Logo, a mesma autora aponta vários pontos que dificultam a efetivação da interdisciplinaridade, desde a formação inicial do professor, com um currículo que não atende às necessidades da profissão, até a ausência de formação continuada e a atuação de professores 'a título precário' — ou seja, que exercem a função de forma provisória, sem estabilidade ou condições adequadas e, muitas vezes, sem a formação específica exigida para o cargo.

Além disso, é preciso destacar que o ensino interdisciplinar apresenta uma série de desafios únicos para os professores. Por exemplo, é necessário desenvolver um plano de ensino que permita a integração das diferentes disciplinas de maneira coesa e efetiva, além de gerenciar o tempo e os recursos disponíveis de forma eficiente.

Dessa forma, é possível afirmar que o desafio da formação docente está diretamente ligado à adoção do ensino interdisciplinar. Sem uma preparação adequada, os educadores podem enfrentar dificuldades para implementar essa abordagem e proporcionar uma experiência de aprendizagem verdadeiramente integrada e enriquecedora para os estudantes. Portanto, é fundamental investir na formação docente e oferecer recursos e suporte para que os professores possam se preparar adequadamente para essa tarefa desafiadora, mas gratificante.

Outro problema que temos é a absorção de professores cuja formação não é própria para a docência, mas pela necessidade que o mercado nos impõe a pessoa entra para a docência sem conhecimentos básicos das metodologias de ensino, são reconhecidos pelo Notório Saber (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996).

Há que se mencionar ainda como desafio para a prática interdisciplinar a questão da ausência de participação efetiva da comunidade escolar. É comum relatos de professores que possuem o desejo de fazer um ensino mais significativo ao aluno trabalhando de maneira interdisciplinar com as outras áreas, porém, não encontram o apoio necessário ao desenvolvimento do trabalho. Para se trabalhar de maneira interdisciplinar, é necessário o apoio por parte da gestão escolar, e também, das outras áreas, as quais a interdisciplinaridade será proposta. Em relação aos docentes, nem sempre o trabalho interdisciplinar é interessante por gerar um trabalho novo, o que obriga o professor a repensar sua aula, para um modo mais dinâmico, ou seja, o professor deverá romper com sua zona de conforto.

A metodologia interdisciplinar, em sua perspectiva epistemológica, visa integrar diferentes áreas do conhecimento para abordar questões complexas e reais, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e relevante para os estudantes, isso envolve reconhecer que certos problemas ou questões não podem ser adequadamente explorados ou compreendidos dentro dos limites de uma única disciplina, como propunha a visão positivista:

[...] o positivismo, desde sua fase comtiana, seguiu contribuindo para uma espécie de fragmentação ou especialização dos saberes, com o alargamento das fronteiras entre as disciplinas e, por consequência, com a divulgação de uma concepção positiva de mundo, de natureza e de sociedade (Thiesen, 2008, p. 549).

Assim sendo, a interdisciplinaridade “[...] vem com a proposta de romper com a fragmentação das disciplinas, das ciências, enfim, do conhecimento.” (ibidem, p. 549). No entanto, a adoção dessa abordagem nas escolas pode ser prejudicada pela falta de envolvimento da comunidade escolar. O envolvimento da comunidade escolar é fundamental para o sucesso da adoção da metodologia interdisciplinar. Isso inclui pais, professores, diretores, coordenadores pedagógicos e outros profissionais envolvidos no processo educacional. Infelizmente, muitas vezes esses atores não estão devidamente engajados ou não compreendem os benefícios da abordagem interdisciplinar, o que pode dificultar sua implementação (Gallon; Filho; Machado, 2017, p. 159).

Outro fator que influencia no envolvimento ou não da comunidade escolar é a falta de conscientização sobre a importância da abordagem interdisciplinar e seus benefícios para o aprendizado dos estudantes. Muitos pais e outros membros da comunidade escolar não compreendem a metodologia e não entendem como ela pode contribuir para uma educação mais completa e relevante. Para superar esses obstáculos e envolver efetivamente a comunidade escolar na adoção da metodologia interdisciplinar é necessário promover a conscientização sobre seus benefícios e importância. Isso pode ser feito por meio de reuniões, palestras, workshops e outros eventos que envolvam todos os atores no processo educacional.

A interdisciplinaridade encontra, também, resistência por parte dos professores, que muitas vezes estão acostumados com o ensino fragmentado e têm dificuldade em trabalhar de forma integrada com outras disciplinas. Nesse sentido, Fazenda (2012, p.78) orienta que “o processo de passagem de uma didática tradicional para uma didática transformadora, interdisciplinar supõe uma revisão dos aspectos cotidianamente trabalhados pelo professor”. Isso pode ser agravado pela falta de tempo e recursos, bem como pela falta de formação e capacitação adequadas para implementar a abordagem interdisciplinar de forma eficaz. Nesse sentido, Souza *et al.* (2017, p.3) destacam que:

O pouco tempo de permanência na escola (além do período no qual está em sala de aula), em função de sua atuação em várias unidades de ensino, faz com que muitos professores não tenham tempo e oportunidade para atuar de forma integrada com outros docentes no desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Isso muitas vezes dificulta a construção de um projeto pedagógico coletivo eficiente, tornando essa árdua jornada de trabalho mais um fator de interferência para uma educação de qualidade.

Além disso, é importante fornecer formação e capacitação adequadas para os professores, coordenadores pedagógicos e outros profissionais da educação, a fim de prepará-los para implementar a abordagem interdisciplinar de forma eficaz. Isso pode incluir treinamento em metodologias ativas de aprendizagem, estratégias

de avaliação integrada, planejamento colaborativo e outras habilidades necessárias para trabalhar de forma interdisciplinar. Nesse sentido, Delors ressalta a importância do processo de formação continuada:

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor económico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (Delors, 2003, p. 160).

Por fim, é importante integrar os estudantes no processo educacional e incentivá-los a participar ativamente da abordagem interdisciplinar. Isso pode ser feito por meio de projetos e atividades que relacionem diferentes disciplinas, proporcionando aos alunos uma aprendizagem mais significativa e relevante. Para que seja possível trabalhar a interdisciplinaridade na escola, segundo Japiassu (2006, p.3), deve possuir:

[...] estruturas flexíveis, capazes de absorver conteúdos novos e integrar-se em função dos verdadeiros problemas, bem como adotar métodos fundados não em táticas e estratégias de distribuição dos conhecimentos acumulados, mas no exercício de aptidões intelectuais e de faculdades psicológicas voltadas para a busca do novo.

Logo, o ambiente deve facilitar ao professor o desenvolvimento da interdisciplinaridade, pois demanda a busca pelo novo, momento no qual toda a equipe escolar deverá concentrar esforços na direção de seu desenvolvimento coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões apresentadas neste trabalho, podemos concluir que a abordagem interdisciplinar na escola é um caminho importante para aproximar o conhecimento do que se apresenta na vida real. Ao integrar diferentes áreas do conhecimento em uma única proposta pedagógica, essa metodologia possibilita aos alunos uma compreensão mais ampla e contextualizada dos conteúdos estudados.

A interdisciplinaridade também se apresenta como uma forma de romper as barreiras da especialização das disciplinas, possibilitando um olhar mais amplo e integrado sobre os fenômenos e problemas estudados. Isso se traduz em um aprendizado mais significativo ao aluno, que é capaz de relacionar diferentes áreas do conhecimento e aplicá-las de forma mais efetiva em sua vida cotidiana.

No entanto, a falta de preparação dos professores para o trabalho interdisciplinar é um obstáculo que precisa ser superado. A formação dos professores ainda é centrada em disciplinas isoladas, o que dificulta a compreensão e aplicação da abordagem interdisciplinar. É necessário, portanto, repensar a formação dos docentes, oferecendo-lhes a possibilidade de uma formação mais ampla e integrada e também, aprimorar o processo de formação continuada de professores.

Outro desafio importante é a falta de envolvimento da comunidade escolar para a implementação da interdisciplinaridade. É necessário sensibilizar pais, alunos, professores e gestores sobre a importância dessa metodologia e suas potencialidades para a formação dos alunos.

Dessa forma, a abordagem interdisciplinar na escola se apresenta como uma possibilidade concreta de superar as limitações da educação centrada em disciplinas dispostas de modo fragmentado. É preciso, portanto, investir em formação docente e sensibilização da comunidade escolar para que essa metodologia possa ser implementada de forma efetiva e trazer benefícios para a educação. A interdisciplinaridade se coloca como uma forma de oferecer aos alunos uma formação mais integral e significativa para suas vidas.

Por fim, esperamos que o presente trabalho possa apontar direções a serem trilhadas pelos professores e professoras que desejam atuar de maneira interdisciplinar nas escolas, e assim, possam de modo mais eficaz oferecer aos seus alunos benefícios na tarefa de aprender com significado, promovendo uma melhoria do aprendizado nas escolas de educação básica. E que neste processo possam formar cidadãos e cidadãs críticos e capazes de ler com lucidez o mundo que os cerca.

REFERÊNCIAS

- AUGUSTO, T. G. da S.; CALDEIRA, A. M. de A. **Dificuldades para a implantação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de ciências da natureza**. Investigações em Ensino de Ciências, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 139–154, 2016. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/481>. Acesso em: 12 mai. 2025.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 mai. 2025.
- CARDOSO, C. M. **A canção da inteireza: uma visão holística da educação**. São Paulo: Summus, 1995.
- CHERUBINI, I. Possibilidades e limites do ensino emancipador: tecendo ideias na contemporaneidade da escola brasileira. In: IV SIMPÓSIO DE PESQUISA ESTADO E PODER, 2013. **Ditaduras e democracias**. Marechal Cândido Rondon: UNIOESTE, 2014.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

FAZENDA, I. C. A. **Didática e Interdisciplinaridade** (Org.). São Paulo: Papirus, 1996.

_____. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. 18ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

FLORENTINO, J. A.; RODRIGUES, L. P. **Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade na educação:: desafios à formação docente**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 6, ed. 1, p. 54-67, 2015. DOI <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2015.1.17410>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/17410>. Acesso em: 12 mai. 2025.

GALLON, M. S.; FILHO, J. B. R.; MACHADO, J. A. **Desafios à realização da interdisciplinaridade no ambiente escolar: perspectivas dos docentes e da coordenação pedagógica**. Revista Thema, [s. l.], v. 14, n. 4, p. 159-173, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321635929_Desafios_a_realizacao_da_interdisciplinaridade_no_ambiente_escolar_perspectivas_docentes_e_da_coordenacao_pedagogica. Acesso em: 12 mai. 2025.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

_____. **O espírito Interdisciplinar**. FGV. Cadernos EBAPE.BR – Volume IV, Número 3, Outubro de 2006. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/7401/5877>. Acesso em: 12 mai. 2025.

LUCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. 2ª. ed. São Paulo: E.P.U., 2015.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

PALHARES, I. **Professores apontam falta de estrutura e de recursos em escolas públicas do país**. Folha de São Paulo. São Paulo, 21 mai. 2023. Caderno educação. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/05/professores-apontam-falta-de-estrutura-e-de-recursos-em-escolas-publicas-do-pais.shtml>. Acesso em: 20 ago. 2023.

PIAGET, J. **Problèmes Généraux de la Recherche Interdisciplinaire et Mécanismes Communs**. In: PIAGET, J., Épistémologie des Sciences de l'Homme. Paris: Gallimard, 1981.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico], 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUZA, D. G. *et al.* **Desafios da prática docente**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 17, ed. 19, 3 out. 2017.

THIESEN, J. D. S. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação, [s. l.], v. 13, n. 39, p. 545-598, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>. Acesso em: 12 mai. 2025.

UMBELINO, M.; ZABINI, F. O. A importância da interdisciplinaridade na formação docente. In: **Seminário Internacional de Educação Superior 2014**. Disponível em: <http://www.uniso.br/assets/docs/publicacoes/publicacoes-eventos/anais-do-sies/edicoes/edu formacao-professores/44.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

WALLERSTEIN, I. **Para abrir as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 1996.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Profa. Dra. Bárbara Negrini Lourenço pela valiosa orientação na elaboração deste artigo, desenvolvida no âmbito do curso de Especialização em Ensino Interdisciplinar de Ciências da Natureza e Matemática, realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Estendo minha gratidão à minha família — minha esposa Rosimeire, minhas filhas Gabrielly e Luana Mel, e minha mãe Joelma — pelo apoio constante, incentivo e presença fundamental ao longo da minha trajetória acadêmica. É graças a esse suporte que posso continuar me dedicando ao estudo de temas tão essenciais e inspiradores no campo da educação.



Adaptação e Acolhimento das Crianças na Educação Infantil¹

Adaptation and Inclusion of Children in Early Childhood Education

Loreni Beatriz Arnold

Professora da Rede Municipal de Ijuí

Débora Francieli Vercelino da Trindade

Professora da Rede Municipal de Ijuí

Glaci Ester Neuhaus Moraes

Professora da Rede Municipal de Ijuí

Lisiane Ferrazza Ecke

Professora da Rede Municipal de Ijuí

Stefani Gabriele Arnold de Camargo

Instrutora de tecnologias

Resumo: Este estudo aborda o conceito de acolhimento e adaptação dos bebês e sua importância nas Escolas de Educação Infantil. Tem como objetivo entender a importância da adaptação, diante da complexidade deste processo, tanto para a escola, as famílias e principalmente para os bebês. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e a observação na sala referência da turma de bebês, com idade entre um ano e um mês e um ano e 11 meses, ou seja, uma turma de berçário 2. A pesquisa bibliográfica traz um pouco de legislação e a compreensão de autores sobre o tema. A observação e análise do período de adaptação de turma em questão, bem como quais etapas fazem parte deste processo, quem são os envolvidos, como deve acontecer e o resultado dessa pesquisa indicam alguns caminhos e a possibilidade para que gradativamente escola, bebês e suas famílias possam desenvolver sentimentos de segurança, bem-estar fundamentais para o êxito deste processo.

Palavras-chave: adaptação; acolhimento; bebês; educação infantil; educadores; família.

Abstract: This study addresses the concept of acolhimento (welcoming) and the adaptation of babies and its importance in Early Childhood Education Schools. The objective is to understand the importance of adaptation, given the complexity of this process, for the school, the families, and especially for the babies. The methodology used was bibliographic research and observation in the reference classroom of the group of babies, aged between one year and one month and one year and eleven months, that is, a Nursery 2 group. The bibliographic research presents some legislation and the understanding of authors on the topic. The observation and analysis of the adaptation period of the group in question, as well as which stages are part of this process, who is involved, how it should take place, and the outcome of this research indicate some pathways and the possibility for the school, babies, and their families to gradually develop feelings of security and well-being, which are fundamental for the success of this process.

Keywords: adaptation; welcoming; infants; early childhood education; educators; family.

¹ Relato de experiência desenvolvido a partir de uma vivência realizada na Escola Municipal de Educação Infantil Casa da Criança

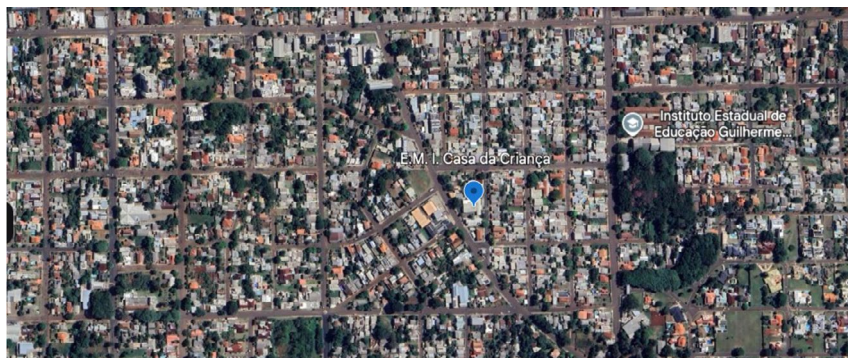
INTRODUÇÃO

Este estudo tem como tema central a Adaptação Infantil, pois é neste momento que a maioria das crianças vivem a primeira separação dos seus vínculos afetivos familiares e será na escola de Educação Infantil que elas terão o primeiro contato com o ambiente escolar. Através de levantamento bibliográfico sobre a temática desta pesquisa, buscamos teorizar um pouco a história da Educação Infantil, compreender o que diz a legislação, definir a adaptação a partir de autores como Craidy, Fochi, Oliveira, Piccinini, Rapoport e outros. Com auxílio destes teóricos procuramos entender quais fatores culminam com uma adaptação infantil adequada e tranquila e quais prejudicam ou dificultam a mesma. Dando continuidade na construção do artigo elencamos algumas perguntas norteadoras: Como acontece a adaptação das crianças na Educação Infantil? Qual o papel dos educadores no desenvolvimento da adaptação das crianças nas escolas? Qual o papel e como a família pode colaborar para que a adaptação possa acontecer de forma tranquila? Quais fatores ajudam e prejudicam a adaptação? Procuramos refletir como acontece a adaptação em uma instituição pública de Educação Infantil do município, Ijuí, numa turma de berçário 2A. O resultado desse estudo está apresentado a seguir, em forma relato desenvolvido pelas educadoras responsáveis pelas turmas.

METODOLOGIA

Este relato de experiência foi desenvolvido a partir da observação do período de adaptação de uma turma de Berçário 2A na Escola Municipal de Educação Infantil Casa da Criança, localizada na Avenida Rua João Pessoa no Bairro Burtet nº 296. A escola está vinculada à Secretaria Municipal de Educação do Município de Ijuí, situado no noroeste do estado do Rio Grande do Sul, figura 1.

Figura 1 - Mapa da localização da Escola Municipal de Educação Infantil Casa da Criança, Ijuí, RS.



Fonte: Google Eart.

Para o desenvolvimento do presente artigo, foi realizada uma revisão da literatura para embasar e nortear o projeto a observação, análise e coleta de informações na sala referência da turma de 20 bebês, bem como entrevistas e conversas com as famílias, no período de fevereiro e março do ano de 2025. A pesquisa foi realizada com abordagem qualitativa, resultando na escrita deste artigo pelas educadoras envolvidas.

UM POUCO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A escola de Educação Infantil, ao longo dos anos, vem evoluindo para atender as necessidades da população. Inicialmente os espaços educativos tinham por finalidade o assistencialismo e recebiam principalmente crianças em situação de vulnerabilidade social. Oliveira (2008) esclarece que o trabalho com as crianças nas creches tinha um caráter assistencial-protetor. A preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, portanto não havia preocupação com os aspectos pedagógicos.

Depois a esfera privada organiza espaços para as mães deixarem seus filhos enquanto trabalham. “No último século a vida das crianças foi afetada pela entrada da mulher no mundo do trabalho o que provocou mudanças na sociedade. Neste contexto as tarefas do educar e cuidar que antes eram da esfera privada passam para o setor público” (Fochi, 2015, p. 31).

O Movimento de Luta por Creche, de 1970, reivindicou do poder público o atendimento, o cuidado, os direitos sociais, bem como melhorias estruturais e um ambiente saudável:

(...) a partir da década de 1970 educação das Crianças com idade entre 0 (zero) e 6 anos ganhou um novo status no campo das políticas públicas e nas teorias educacionais isso promoveu avanços também no que diz respeito à oferta de creches e pré-escolas dando novas dimensões as lutas e militâncias feitas por mulheres sindicalistas e feministas da época (Fochi, 2015, p. 31).

Mas a Educação Infantil ainda era vista como um direito da família e opção dos pais. Segundo Kishimoto (1988, p. 24) apenas a Constituição Federal (CF) de 1988, no Capítulo III art. 205 trouxe ela como direito da criança e dever do estado:

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

Portanto, a CF foi pioneira em assegurar legalmente os direitos das crianças, pois o Capítulo IV, refere-se, por exemplo, ao direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, assegurando, no Art. 54, inciso IV, que “é dever do Estado assegurar [...] IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade”, assim o poder público passa ser responsabilizado pela oferta do atendimento.

Logo após, em 13 de junho de 1990 foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) através da Lei nº 8.069/90, que tem como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente. No Capítulo IV o ECA trata da educação, no Art. 54, inciso IV, reforça o papel do estado, afirmando que “é dever do Estado assegurar [...] IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade”.

Em 1996 surge outro documento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9394/96) que no artigo 29 definiu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e a partir deste documento, contempla o desenvolvimento integral das crianças.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é outro documento que rege toda a Educação Básica, sendo obrigatória para todas as instituições escolares públicas e privadas de todo o país. A BNCC pretende assegurar dez competências gerais para toda a Educação Básica dentro dos direitos de aprendizagem já garantidos. Ela foi homologada em 2017 e atribuída especificamente à educação, de acordo com os objetivos definidos na LDBEN, nº 9.394/96. Sua estrutura corresponde aos mesmos padrões e princípios estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Posterior a estes dois documentos, veio a BNCC (Base Nacional Comum Curricular 2017), documento que rege todas as instituições, sejam públicas ou privadas. Ela define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, dividida em 2 eixos estruturantes: as interações e brincadeiras. Ela também pretende assegurar os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver integralmente.

Em 1998 é elaborado e encaminhado a todos os educadores RCNEIS (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) que tem por objetivo:

(...) ser um guia de orientação, que deveria servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos (RCNEIS, 1998, p. 8).

(...) pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural (RCNEIS, 1998, p. 6).

Segundo a BNCC, “a entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada” (Brasil, 2018, p.

36). O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil também contempla o acolhimento das famílias e das crianças na instituição, pois será nelas que as crianças terão o primeiro contato com o ambiente escolar.

No primeiro dia da criança na instituição, a atenção do professor deve estar voltada para ela de maneira especial. Este dia deve ser muito bem planejado para que a criança possa ser bem acolhida. É recomendável receber poucas crianças por vez para que se possa atendê-las de forma individualizada. Com os bebês muito pequenos, o principal cuidado será preparar o seu lugar no ambiente, o seu berço, identificá-lo com o nome, providenciar os alimentos que irá receber, e principalmente tranquilizar os pais. A permanência na instituição de alguns objetos de transição, como a chupeta, a fralda que ele usa para cheirar, um mordedor, ou mesmo o bico da mamadeira a que ele está acostumado, ajudará neste processo (RCNEIS, 1998, p.79).

Portanto é com o ingresso na escola que inicia-se o processo de adaptação da criança, das famílias e das educadoras. Rapoport, Picinini e Ortiz, entre outros autores, trazem algumas contribuições neste sentido.

ADAPTAÇÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEITO E DESAFIOS PARA AS CRIANÇA, FAMÍLIAS E EDUCADORES

Em termos gerais, adaptação significa o ato de tornar algo adequado a uma situação, condição ou propósito específico, ou de se ajustar a um ambiente ou circunstância. No contexto da vida, significa a capacidade de um ser vivo se ajustar a um ambiente para aumentar as suas chances de sobrevivência e reprodução. No caso da Educação Infantil, o processo de adaptação pode ser entendido como período onde acontece a familiarização com um outro ambiente e rotina, formando vínculos e estabelecendo relacionamento de confiança entre crianças, educadores e pais. Se o processo não for adequado, poderá haver conflitos entre as três partes. Rapoport e Piccinini (2001, p. 23), explicam que:

A adaptação à creche é um processo gradual em que cada criança precisa de um período de tempo diferente para se adaptar, sendo importante respeitar o ritmo da própria criança e não impor um período pré-determinado para a adaptação.

A adaptação não segue uma regra geral, podendo ser uma situação animadora ou desanimadora para os pequenos, fazendo manifestar choros e outros inúmeros sentimentos como medo, ansiedade e tristeza. Rapoport e Piccinini (2001), explicam que essas reações não são consideradas as únicas formas de expressão por parte das crianças como indícios de dificuldades de adaptação. Para os autores, podem surgir outras atitudes como “gritos, mau humor, bater, deitar-se no chão, passividade, apatia, resistência à alimentação ou ao sono, comportamentos regressivos e a ocorrência de doenças” (Rapoport; Piccinini, 2001, p. 93). Ortiz (2000) complementa que:

Grande parte das crianças costuma reagir fortemente à separação de diferentes maneiras, [...] é preciso acolher essas manifestações e conhecer a forma de cada um reagir considerando como natural dentro desse processo, sem rotular a criança a partir disso (Ortiz, 2000, p. 8).

Reda e Ujiie (2009, p. 10.092), explicam que “a adaptação varia muito de criança para criança, segundo suas características afetivo-emocionais e bastante em relação à idade da criança de ingresso na instituição educacional. Não havendo uma solução única para todos os casos”. Além disso, conforme Rapoport e Piccinini, podem ocorrer variações no tempo do aprendizado de criança para criança, ou seja, cada uma delas pode apresentar um período específico e particular de adaptação.

O período de adaptação pode ser mais longo para bebês recebendo cuidados alternativos de má qualidade ou vindo de famílias com problemas. Além disso, faltas frequentes ou irregularidades nos horários de entrada e saída dificultam a adaptação, que pode se estender por mais tempo (Rapoport; Piccinini, 2001, p. 93).

Diante do exposto, o período de adaptação configura-se como um desafio para a criança que se esforça para ficar bem em espaço coletivo, com pessoas grandes e pequenas diferentes do seu círculo familiar. Mas o desafio não é só para a criança, mas também para as famílias, e principalmente as mães, que precisam se habituar ao afastamento dos filhos e à atual rotina de separação provocada pela entrada da criança na escola.

A adaptação da criança ao novo ambiente é um momento complicado, não só para a própria criança, que precisa enfrentar múltiplos desafios, mas também para a mãe, que sofre psicologicamente a angústia da perda, da incerteza se o filho será bem cuidado e, muitas vezes, a culpa de abandoná-lo nas mãos de estranhos (Perissé, 2007, p. 41).

Ao compreender que a separação é importante na vida da criança, pois configura-se como o primeiro passo para a adaptação, a socialização e a autonomia do educando, as famílias conseguem deixar de lado as ansiedades, angústias e inseguranças, fatores prejudiciais ao processo de adaptação. Portanto, quanto mais segura estiver, mais rápida e tranquila será a adaptação da criança.

Neste contexto ainda surgem os educadores e a instituição escolar que precisa ser acolhedora, transmitir segurança e confiança para que todos se sintam seguros e confortáveis no ambiente. O Referencial Curricular Nacional traz importantes contribuições neste sentido:

No primeiro dia da criança na instituição, a atenção do professor deve estar voltada para ela de maneira especial. Este dia deve ser muito bem planejado para que a criança possa ser bem acolhida. É recomendável receber poucas crianças por vez para que se possa atendê-las de forma individualizada.

(...) a permanência na instituição de alguns objetos de transição, como a chupeta, a fralda que ele usa para cheirar, um mordedor, ou mesmo o bico da mamadeira a que ele está acostumado, ajudará neste processo (RCNEIS, 1998, p. 79).

Craidy (2006, p. 12) reforça a importância dos objetos de transição para diminuir o estranhamento do ambiente escolar:

Deve-se permitir que a criança traga de casa um objeto de estimação, como o travesseiro, o ursinho ou mesmo a fralda da qual não se separa, pois estes objetos podem representar para ela uma segurança neste ambiente completamente desconhecido.

E o choro, quando acontece no período de adaptação da Educação Infantil, o que fazer com ele? Todos sabemos que quando o bebê nasce, até em torno dos dois anos, o choro é a principal forma de manifestação para demonstrar suas necessidades ou o seu descontentamento com algo. Na adaptação não é diferente. A criança vai demonstrar que está com medo, insegura e cabe aos educadores ter a sensibilidade para entendê-lo e assim procurar estratégias para sanar esse desconforto.

O choro da criança, durante o processo de inserção, parece ser o fator que mais provoca ansiedade tanto nos pais quanto nos professores. Mas parece haver, também, uma crença de que o choro é inevitável e que a criança acabará se acostumando, vencida pelo esgotamento físico ou emocional, parando de chorar. Alguns acreditam que, se derem muita atenção e as pegarem no colo, as crianças se tornarão manhosas, deixando-as chorar. Essa experiência deve ser evitada. Deve ser dada uma atenção especial às crianças, nesses momentos de choro, pegando no colo ou sugerindo-lhes atividades interessantes (RCNEIS, 1998, p. 81).

Portanto este período deveria ser respeitado, principalmente pelas famílias, mas na prática, nem sempre isto é possível, pois cada família tem suas razões como explica Goldschimed e Jackson (2006, p. 64):

No entanto, na realidade as coisas são bastante diferentes. Algumas mães podem ter a necessidade premente no alívio do cuidado constante que a criança exige e achar impossível lhe esperar pacientemente pelo momento em que ela irá separar-se dela sem reclamar. Outras mães podem ter pouca escolha por terem empregos que perderão se não retornarem ao trabalho. As educadoras às vezes adota uma atitude crítica em relação a pais que parecem ignorar o sofrimento de seu filho, porém a mãe pode ter calculado com razão que, com pouca oferta de empregos a criança poderá sofrer mais a longo prazo se a mãe ficar desempregada, com a consequência queda da renda da família. Por essa razão o estresse provido da separação não pode ser evitado completamente.

O acolhimento realizado pelos educadores quando a criança chega à escola é fundamental para sua adaptação, ou seja, um olhar atento, uma palavra de carinho, um colo com calor humano, transmitindo conforto, segurança física e emocional no momento da separação vai fazer com que se sintam seguros e abrigados no ambiente escolar. Ortiz, 2012, afirma que “ao acolher, mostra-se ao outro que ele é bem-vindo, que é querido e importante naquele ambiente”. Da mesma forma, se

a experiência for negativa, pode acarretar lembranças ruins e consequentemente dificultar o processo de adaptação. Neste sentido Ladwing, Goi e Souza (2013, p. 12-13) trazem uma importante contribuição, lembrando que pais e profissionais também passam pelo período de adaptação:

A Educação Infantil pode representar na vida de uma criança uma experiência rica que trará sempre lembranças agradáveis, como também pode ser geradora de muitos problemas, por esta razão, a necessidade de acolher bem a criança no ingresso à escola. Ela chega à escola com medos, angústias, inseguranças, pois é um ambiente novo. Enfim, todo um processo novo de adaptação que terá que ter um ambiente acolhedor e prazeroso para que, aos poucos, vá superando esses sentimentos. Também para a escola, professores e pais é um período de adaptação. Nesse sentido, os vínculos afetivos entre família e escola precisam ser construídos para que a criança sinta que a família tem uma relação de confiança em relação aos seus novos cuidadores.

Mas antes do processo de adaptação e acolhimento, propriamente dito, acontece o planejamento escolar, que é uma tarefa docente. Ao planejar as primeiras interações entre educadores e a criança e o acolhimento das famílias, as instituições garantem um processo tranquilo para as crianças, suas famílias e todos que acompanham essa fase tão importante. De acordo com o RCNEI (1998, p. 82), a organização do ambiente e da rotina também devem ser pensados para atender desejos e necessidades das crianças.

O professor pode planejar a melhor forma de organizar o ambiente nestes primeiros dias, levando em consideração os gostos e preferências das crianças, repensando a rotina em função de sua chegada e oferecendo-lhes atividades atrativas. Ambientes organizados com material de pintura, desenho e modelagem, brinquedos de casinha, baldes, pás, areia e água etc., são boas estratégias.

Além disso, a postura dos educadores também influencia no processo de acolhimento e adaptação da criança. Ao agir com afetividade e segurança, transmite sentimento de tranquilidade fundamentais para o êxito do processo. Ladwing, Goi e Souza (2013), reforçam esta função da escola quando afirmam que:

É papel da escola promover de forma saudável a separação entre os pais e os filhos, afastando da criança a sensação de insegurança e abandono, torna-se responsabilidade da instituição fazer com que a criança se sinta bem vinda, por meio das relações de afeto e pela forma de trabalhar com ela.

Para concluir, é importante ressaltar que o acolhimento não deve ser algo que acontece somente quando a criança começa frequentar a escola. Conforme Ortiz (2000, p. 4), a acolhida deve fazer parte do dia-a-dia da instituição de educação infantil:

O acolhimento traz em si a dimensão do cotidiano, acolhimento todo dia na entrada, acolhimento após uma temporada sem vir à escola, acolhimento quando algum imprevisto acontece e a criança sai mais tarde, quando as outras já saíram, acolhimento

após um período de doença, acolhimento por que é bom ser bem recebida e sentir-se importante para alguém.

Adaptação e acolhimento devem estar presentes em todos os momentos da educação infantil, pois são estes gestos que trazem a sensação de cuidado e proteção, indispensáveis para a construção de memórias positivas tanto na entrada, como na permanência da criança na escola.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao refletir sobre o embasamento teórico e prática vivenciada nas escolas, é possível afirmar que o processo de adaptação na verdade se inicia antes da ida propriamente dita da criança para a escola. Isto acontece quando as famílias decidem levar os bebês para a escola, normalmente porque na maioria dos casos as mães precisam voltar ao trabalho. Tomada esta decisão inicia-se o processo propriamente dito. A rede municipal de Ijuí através de Portaria expedida pela SMEd, normalmente em setembro do ano corrente, estabelece critérios e procedimentos para a realização de Inscrições, Matrículas, Rematrículas e Transferências de alunos na Rede Pública Municipal de Ensino para o ano seguinte. A portaria traz todas as informações e orientações para a escola, que juntamente com a SMED, através dos meios de comunicação oficiais, informam as famílias dos processos que vão acontecendo em vários períodos do ano letivo.

Aberto o processo de inscrição online no site oficial do município (<https://ijui.educarweb.net.br/portal#/home>), a família que decidiu levar seu filho para a escola de Educação Infantil, é a responsável pela inscrição que pode ser feita pelo pai ou da mãe e da criança, tendo em mãos os documentos solicitados no edital. Quando a família possui dificuldade, tanto escola, como SMED auxiliam na inscrição, onde a família deverá escolher entre 3 escolas de sua preferência e dois turnos. Concluído o período de inscrições, as crianças selecionadas são designadas pela SMED, para uma das escolas escolhidas pela família. Esta deverá apresentar a documentação, realizar a matrícula na escola designada.

Normalmente é a partir da matrícula que a família tem o primeiro contato com escola, onde deverá ser acolhida e receber as orientações sobre adaptação. Concluído este processo é hora de conhecer as educadoras e a sala onde os bebês vão iniciar sua vida escolar.

No início do ano letivo é organizado um cronograma onde cada família vem à escola para a entrevista que é um momento onde acontece o primeiro contato com as educadoras, uma professora e uma auxiliar de Educação Infantil, em cada turno. Neste momento a família conhece a sala e os outros espaços físicos da escola. O RCNEI (1998) ressalta que a entrevista é muito importante para a instituição, pois ela é uma forma da unidade conhecer os hábitos e as preferências das crianças.

Esse diálogo entre instituição e família é o primeiro passo para uma parceria entre ambos, que conforme Goldschmied e Jackson (2006), precisa ser de confiança mútua: "Conhecer os pais desta forma parece tirar muito da pressão envolvida no

trabalho e ajuda a evitar que imaginamos coisas sobre a outra pessoa. Somos então pessoas mais verdadeiras umas com as outras e podemos ter muito mais confiança uns nos outros”.

Pascoal e Voigt (2024) relatam como a entrevista acontece na escola:

Na entrevista são abordadas diversas questões relacionadas aos bebês como: o processo da gestação, do parto, os marcos do desenvolvimento motor, se a criança engatinhou, se já caminha, se alimenta sozinha, o que já está comendo, questões de saúde como se tem alergias, alguma doença, se faz uso de medicamentos contínuo, se precisa de atendimento individualizado como fonoaudióloga, psicóloga, questões de comportamento como as relações familiares, suas preferências de brincadeiras, como a família organiza o tempo que tem disponível em casa para passar com a criança.

Também é na entrevista que a família toma conhecimento da rotina da turma, dos horários do processo de adaptação, que não serão uniformes, pois vão respeitar o tempo da criança, ou seja vão se ampliando gradativamente conforme a criança demonstra segurança para ficar neste novo espaço, que até então era completamente desconhecido para ela. Portanto, na entrevista o acolhimento é o fator principal, pois trará a segurança, um dos fatores fundamentais para o êxito do processo de adaptação dos bebês.

Mas antes do momento da entrevista às educadoras já tem conhecimento do número de crianças, idade e nome dos pais. No caso da turma de berçário 2A, ela é composta por 20 bebês com idade entre 1 ano e um mês e 1 ano e 11 meses. Apesar da pouca diferença na faixa etária (10 meses), alguns bebês correm, se alimentam sozinhos e conseguem falar algumas palavras, outros estão em processo de caminhar, balbuciar e aprendendo a se alimentar, manusear os utensílios e objetos. Alguns apenas engatinham e o choro ainda é a principal forma de comunicação e necessitam de um apoio maior nos momentos de saída da sala e principalmente alimentação.

Conforme Pascoal e Voigt (2024), a diversidade de idade e desenvolvimento, e consequentemente interesses diversos, de acordo com o desenvolvimento de cada bebê:

Devem ser levado em consideração para a organização da sala referência, dos materiais e brinquedos que serão disponibilizados, pois é necessário ser convidativo, atrativo que desperte a curiosidade de todas, e principalmente um espaço planejado, seguro e acolhedor poderá ser um facilitador nesse momento do acolhimento da criança e dos seus responsáveis.

Concluído este processo de entrevistas iniciam-se o ano letivo. No primeiro dia acolhemos os bebês que já frequentavam a escola no ano anterior, 4 crianças por um período de duas horas, em cada turno para as crianças de turno integral. No segundo dia este período já foi ampliado para 4hs, sendo que foram para casa no horário do almoço retornando à tarde (bebês de turno integral, meio dia vieram somente no seu turno). No terceiro dia os bebês já permaneceram para o soninho, ou turno integral, desde que demonstrasse segurança e tranquilidade.

Já os bebês que teriam o primeiro contato com a escola de Educação Infantil, só começaram a frequentar no terceiro dia, com um período de 30 minutos que foi sendo ampliado, conforme eles foram demonstrando progressão em seus sentimentos, emoções e comportamentos. Percebemos que esta organização foi importante, oportunizou acolhidas mais individualizadas nos momentos de choro, pois a maioria das crianças estavam tranquilas e as educadoras tinham disponibilidade em dar mais colo, conversar com o bebê, brincar com os colegas, e que os pais foram trabalhar, mas vão voltar para buscá-lo.

Houve casos onde o colo e a conversa não foram suficientes para dar segurança ao bebê, então o tempo foi reduzido e a família chamada para vir buscá-lo, o que foi essencial para o desenvolvimento de laços afetivos e de confiança entre educadores, os bebês e suas famílias.

Mas enquanto a maioria dos bebês concluiu o processo em uma semana, outros levaram mais dias, como podemos observar no relato a seguir baseado em observações de crianças na turma de berçário 2A. Os bebês serão denominados A, B, C:

O bebe “A”, um menino, já frequentava a escola no ano anterior, só turno manhã, na turma de berçário 1. Relato de educadoras sobre infrequência e quando frequentava a escola, só se acalmava no carrinho. No primeiro dia (19/02) chorou bastante. Não aceitou colo. O carrinho então foi uma opção, mas nem neste se acalmou. A educadora do berçário 1, ao ouvir seu choro, informou que o bebê dormia de barriga para baixo no ano anterior. Colocamos ele nesta posição e embalamos no carrinho, dormiu em torno de 30 min. Depois acordou choroso, mas conseguiu se acalmar em alguns momentos, na presença próxima de uma das educadoras. Ficou o restante do período intercalando colo e carinho. O chão lhe causava desespero. Quando a mãe veio buscar, conversamos com ela sobre a manhã. A mãe relatou que dorme no berço ao lado da cama dela e que passa a noite mamando no seio, portanto um dos motivos para o choro do bebe “A” pode ser o excesso de sono, por noites mal dormidas.

No segundo dia o bebe “A” chegou à escola chorando novamente. Colocamos ele no carinho e embalamos dormiu imediatamente. Depois disso acordou um pouco melhor, mas não conseguiu permanecer tranquilo por muito tempo, o choro se fazia presente constantemente, então embalamos e ele dormiu mais uma vez. Após esse momento, acordou tranquilo, aceitou comer a fruta (banana) e ir ao chão quando seus amigos já estavam dormindo. Para nós foi um progresso.

No terceiro dia chegou chorando a exemplo do dia anterior, fez um soninho depois acordou e comeu a maçã raspada. Fizemos a tentativa de colocá-lo no chão mas ele não aceitou, ao voltar para o carrinho permaneceu tranquilo olhando a TV. Aceitou algumas colheradas de almoço e não quis mais. Dormiu novamente no carrinho no horário do repouso. E assim a rotina do bebe “A” se sucedeu por vários dias. Chegava choroso, fazia o soninho no carinho e permanecia tranquilo ou no carrinho próximo às educadoras ou no colo. Brincava com os brinquedos que lhe eram apresentados, aceitava a fruta, mas ao perceber o afastamento da educadora, a insegurança e o medo se manifestaram através do choro. Ao final de

cada dia, quando a mãe vinha buscar o bebê, era relatado a ela como passou o dia reforçando os aspectos positivos apresentados por ele. Também foi solicitado ajuda à mãe no sentido de conversar com a criança em casa explicando que cada dia ela ficaria um pouco na escola mas que depois a família viria buscá-la.

Então chegou o dia 20/03, e este foi um marco na vida do bebê “A”. Após inúmeras tentativas frustradas, naquele dia ele aceitou ficar no chão, e ficou brincando próximo da educadora por aproximadamente 30 minutos. No dia seguinte a evolução continuou, ele ficou duas horas no chão brincando e interagindo com seus colegas, mas ao perceber o afastamento da educadora a insegurança voltava e ele precisava voltar ao carinho novamente, pois este era o seu porto seguro. Atualmente está tranquilo. Chega feliz e sorridente à escola, participando das vivências proporcionadas.

O bebê “B”, uma menina, já frequentava a escola no ano anterior, na turma de berçário 1, turno manhã. Relato de educadoras sobre infrequência, que ficou doente e a família desistiu da vaga, não concluindo o período de adaptação, pois em função da infrequência quando frequentava a escola, chorava o tempo todo. No dia 22/02 iniciou sua adaptação, mas não conseguiu ficar os 30 minutos previstos em função do choro desesperador. Nos dias seguintes a rotina se repetiu. O bebê “B” chorava o tempo todo, ou seja, os 30 min. Associado ao choro percebemos a infrequência da criança na escola. Conversamos com a mãe sobre a importância de manter os combinados e vir diariamente para a escola. Passadas duas semanas, quando o choro diminuiu um pouco, decidimos ampliar o turno para 1 hora. O único lugar de conforto era o carrinho ou o colo das educadoras, onde intercalava momentos de pausa com choro, mas ainda não aceitava estabelecer vínculo, ou seja, não brincava com nada que lhe fosse apresentado.

Passaram mais duas semanas, decidimos conversar com a mãe novamente. Esta relatou que o desejo da frequência à escola não era dos pais, e sim dos tios da criança. Explicamos para a família a questão do desejo de estar ali, pois indiretamente a criança percebe este sentimento dos pais. Pedimos ajuda aos familiares, no sentido de conversar e explicar para a bebê que ela iria ficar um pouco na escola, que os pais precisam trabalhar, mas que depois viriam lhe buscar. Após esta ação o choro ainda era uma constante e somente após o dia 21 de abril, portanto dois meses após iniciar o processo, passou a ficar o turno integral, participando de toda a organização, inclusive o almoço. No caso da bebê “B” percebe-se um desinteresse da família pela escola e consequentemente adaptação, o que dificultou bastante o processo.

O bebê “C” nunca frequentou a escola, portanto essa foi a sua primeira experiência na Educação Infantil. Chegou bem a escola desde o primeiro dia. Brincou e estabeleceu relações com os colegas tanto que em uma semana seu processo de adaptação estava concluído, pois a mãe demonstrou o desejo de voltar a trabalhar, solicitando agilidade na adaptação.

Na segunda semana, quando percebeu que iria ficar o dia todo na escola começou demonstrar sinais de insegurança e medo, com choro na chegada o que causou insegurança na mãe que se afastou da sala insegura. Neste momento,

a educadora conversou com a mãe no sentido de acalmá-la. Atualmente a mãe aparenta estar mais tranquila, o que nos leva a acreditar que conseguimos colocar em prática a orientação do RCNEI (1998), é fundamental que a escola receba os pais abraçando suas angústias e incertezas, proporcionando tranquilidade e confiança a cada um deles, uma vez que a atenção oferecida aos familiares pode refletir no comportamento das crianças, deixando-as mais seguras ou não.

Em relação ao bebê, atualmente está tranquilo. Chega feliz à escola e assim permanece a maior parte do tempo, em alguns momentos demonstra um pouco de insegurança, na abertura da porta da sala, na ida ao refeitório e principalmente quando uma das educadoras sai da sala.

Ao analisar as observações descritas acima, nos remetemos aos autores Rapoport e Piccinini (2001) e Balaban (1988), que explicam esse comportamento das 3 crianças. Eles afirmam que o espaço escolar se torna estranho por ser diferente do seu ambiente familiar, e a criança a partir desse estranhamento sente medo e pode reagir com o choro, entre outras, pois, em diferentes momentos e tempos as três crianças demonstraram medo e insegurança. Rapoport e Piccinini ainda afirmam que adaptação à creche é um processo gradual em que cada criança precisa de um período de tempo diferente para se adaptar, sendo importante respeitar o ritmo da própria criança e não impor um período pré-determinado para a adaptação. A escola precisa refletir sobre esse processo e organizar uma prática educativa que possibilite a adaptação da criança nesse espaço. Foi o que realizamos em relação aos três bebês, com história de famílias distintas mas a mesma insegurança e medo demonstradas através do choro. No caso do bebê “A” com o apoio da família, rapidamente evoluiu no seu processo de adaptação. A frequência na escola foi fator determinante também no êxito do processo. Já em relação ao bebê “B” a adaptação e permanência da criança não eram prioridade da família, portanto a infrequência acabou prejudicando e ampliando este processo que causa dor e sofrimento a criança, e cansaço aos educadores e colegas.

No caso do bebê “C” a presa da família em concluir o processo “só porque não está chorando” pode ter sido um dos fatores que culminaram com a insegurança apresentada após os primeiros dias. Ao perceber que a criança está chorando a mãe também se desestabiliza, o que causa mais medo e insegurança no bebê.

Portanto, um dos fatores mais importantes no processo de adaptação é o acolhimento, que deve ser afetuoso na base do respeito, do carinho e do aconchego. Segundo Ortiz (2000), o acolhimento deve fazer parte do dia a dia da criança, não limitando-se apenas ao início do processo, mas sempre que houver necessidade. Ao observar a evolução do período de adaptação, podemos concluir que o acolhimento realizado pela escola com as famílias foi adequado. Outro fator se relaciona a própria família que estava tranquila e segura em relação à escola refletindo diretamente na adaptação da criança da maior parte das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo foi possível concluir que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, portanto, responsável pelo primeiro afastamento da criança da sua família. Ao entrar para a Educação Infantil a criança e seu grupo familiar inevitavelmente passam, juntamente com os educadores pelo processo de adaptação, que nada mais é do que o esforço de todos os envolvidos para que a criança permaneça tranquila no novo ambiente. A partir da revisão da literatura compreendemos o percurso da Educação Infantil, entendemos o conceito de adaptação, a importância de se realizar uma adaptação planejada e organizada e também os desafios desse processo para as crianças, as famílias, as instituições e os educadores.

Concluímos que o acolhimento às famílias e principalmente às crianças, o afeto, o olhar e o toque são fundamentais para garantir o sucesso da adaptação, pois fazem com que famílias e crianças se sintam seguros, e confortáveis no ambiente escolar. Outro ponto essencial é o respeito a individualidade, as particularidades, o espaço e tempo da criança, pois é a partir disto que se estabelece um elo afetivo, elemento chave na adaptação da criança. Portanto, é no diálogo entre educadores e pais que vínculos de confiança e segurança são constituídos e culminam com uma adaptação satisfatória para todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para reflexão sobre orientações curriculares**. Brasil: MEC, 2009a.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 03 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Subsecretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 maio 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://bncc.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 maio 2025.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 maio 2025.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>. Acesso em: 03 maio 2025.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de

dezembro de 1996. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 maio 2025.

_____. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil**. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf; <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em: 03 maio 2025.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. **Educação infantil para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRAIDY, C. M. (Org.). **O educar de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos**. 5. ed. Porto Alegre, 2006.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

FOCHI, P. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2015.

FOCHI, P. **O Brincar Heurístico na Creche: percursos pedagógicos no Observatório de Cultura Infantil – OBECI**. Porto Alegre, 2018.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. 2. ed. Tradução: Marlon Xavier. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

LADWIG, V. K.; GOI, R. E.; SOUZA, J. L. G. **Adaptação e acolhimento na Educação Infantil**. 2013. Disponível em: <http://unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2013/EDUCACAO%20E%20DESENVOLVIMENTO%20HUMANO/ARTIGOS/ADAPTAÇÃO%20E%20ACOLHIMENTO%20NA%20EDUCACAO%20INFANTIL.PDF>. Acesso em: 02 maio 2025.

REDA, M. G.; UJIE, N. T. **A Educação Infantil e o processo de adaptação: às concepções de educadoras da infância**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2496_1090.pdf. Acesso em: 02 maio 2025.

BALABAN, N. **O início da vida escolar: da separação à independência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

ORTIZ, C. **A diferença entre adaptar-se e ser acolhido**. Revista Avisa Lá, São Paulo, v. 2(40), p. 4-8, jan. 2000. Disponível em: https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/monografias/BOLSI_Carolina_A_acolhida_inicial_na_educacao_infantil_Pre_Textuais.pdf. Acesso em: 02 maio 2025.

ORTIZ, C. **Acolhimento e adaptação na educação infantil**. 2010. Disponível em: <https://paraalmdocuidar-educaoinfantil.blogspot.com/2010/11/acolhimento-e-adaptacao-na-educacao.html>. Acesso em: 02 maio 2025.

ORTIZ, C. **Entre adaptar-se e ser acolhido**. Revista Avisa Lá, São Paulo, ed. 2, jan. 2000. Disponível em: <https://avisala.org.br/index.php/assunto/jeitos-de-cuidar/entre-adaptar-se-e-ser-acolhido/>. Acesso em: 10 maio 2025.

VOIGT, G. D. K.; PASCOAL, L. M. S. **Desafios no processo de acolhimento e adaptação na Educação Infantil**. Disponível em: <https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/enacedesiepec/article/view/26680/25243>. Acesso em: 02 maio 2025.

PERISSÉ, P. M. **Os desafios da adaptação**. Pátio – Educação Infantil, Porto Alegre, n. 13, p. 41-43, mar./jun. 2007.

RAPOPORT, A. **Adaptação de bebês à creche: a importância da atenção de pais e educadoras**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

RAPOPORT, A.; PICCININI, C. **O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos**. Psicologia, Reflexão e Crítica, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/prc/v14n1/5209.pdf>. Acesso em: 02 maio 2025.



Jogo Heurístico com Frutas como Instrumento de Aprendizagem

Heuristic Game with Fruits as a Learning Instrument

Loreni Beatriz Arnold

Professora da Rede Municipal de Ijuí

Leila Magali Schweig Pascoal

Professora da Rede Municipal de Ijuí

Resumo: O presente trabalho buscou compreender como o jogo heurístico pode proporcionar às crianças brincadeiras enriquecedoras e de qualidade, experiências sensoriais, corporais e expressivas promovidas pelo ato de brincar com frutas. Dessa forma, compreende-se que, no momento em que as crianças manipulam, exploram, experimentam, movimentam-se enquanto brincam, o brincar heurístico permite a livre expressão, a imaginação e oportuniza o desenvolvimento de várias habilidades. A sessão foi realizada na Escola Municipal de Educação Infantil Casa da Criança, localizada no Bairro Burtet no Município de Ijuí, RS. A pesquisa foi desenvolvida com dezenove bebês de um ano e um mês a um ano e onze meses, no ano de 2025. Para a realização desta sessão foram utilizadas 5 bacias de alumínio com frutas de diversos tamanhos, gostos, texturas, cores, cheiros e pesos de modo a possibilitar que os bebês investigassem, descobrissem, sentissem e experimentassem, ao máximo, as diferenças entre as frutas. Os principais resultados observados foram o desenvolvimento da autonomia, a concentração dos bebês em manusear as frutas, utilização do corpo para brincar e, principalmente, desenvolvimento da habilidade de escolhas. Conclui-se que a escola de Educação Infantil transformou suas práticas pedagógicas, pois possibilita que as aprendizagens ocorram por suas próprias ações, tornando-os protagonistas de sua própria aprendizagem. Também merece destaque o papel dos educadores, como responsável pelo planejamento, organização dos espaços, estimuladores e facilitadores das explorações, um parceiro que apoia as aprendizagens infantis.

Palavras-chave: bebês; brincar; educação infantil; frutas; jogo heurístico.

Abstract: This paper sought to understand how heuristic play can provide children with enriching, quality play, sensory, bodily and expressive experiences promoted by the act of playing with fruit. In this way, it is understood that when children manipulate, explore, experiment and move while playing, heuristic play allows free expression, imagination and provides opportunities for developing various skills. The session was held at the Casa da Criança Municipal Early Childhood Education School, located in the Burtet neighborhood in Ijuí, RS. The research was carried out with nineteen babies aged between one year and one month and one year and eleven months, in 2025. To carry out this session, 5 aluminum bowls were used with fruit of different sizes, tastes, textures, colors, smells and weights so that the babies could investigate, discover, feel, and experience the differences between the fruit as much as possible. The main results observed were the development of autonomy, the babies' concentration on handling the fruit, the use of their bodies to play and, above all, the development of their ability to make choices. The conclusion is that the nursery school has transformed its pedagogical practices, as it enables learning to take place through their actions, making them the protagonists of their own learning. It is also worth highlighting the role of educators, who are responsible for planning, organizing spaces, stimulating and facilitating explorations, a partner who supports children's learning.

Keywords: babies; play; early childhood education; fruits; heuristic game.

INTRODUÇÃO

Com a Revolução Industrial a creche passou a ser uma necessidade das famílias, uma vez que as mulheres precisavam trabalhar e por isso necessitavam de um lugar com segurança para deixar seus filhos. Mais recentemente com a Constituição Federal de 1988 e a homologação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, a criança passa a ser vista como um ser de direitos, necessita de cuidados e educação para que se desenvolva de forma crítica, reflexiva e ideológica. Assim nasce a Educação Infantil, ou seja, um sistema educacional que contempla a faixa etária de zero a cinco anos e onze meses.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de Dezembro de 1996 (LDB 9.394/96) no artigo 29 determina que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, (Brasil, 2017a). No artigo 30 esclarece que a Educação Infantil será oferecida em creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade (Brasil, 2017b).

Atualmente observa-se que a imensa maioria das famílias da zona urbana deixa os seus filhos na escola, pois além de ajudar no sustento das famílias, muitas mulheres ainda enfrentam o desafio de criar seus filhos sozinhas. Por isso, a grande maioria das crianças vem à escola ao completar 4 meses, período onde finda a licença maternidade (para a maioria da população). Assim a escola passa a ter um papel fundamental no desenvolvimento da primeira infância que atualmente se divide em 3 faixas etárias: bebês (de zero a um ano e seis meses); crianças bem pequenas (de um ano e sete meses a três anos e onze meses) e crianças pequenas (de quatro anos a cinco anos e onze meses).

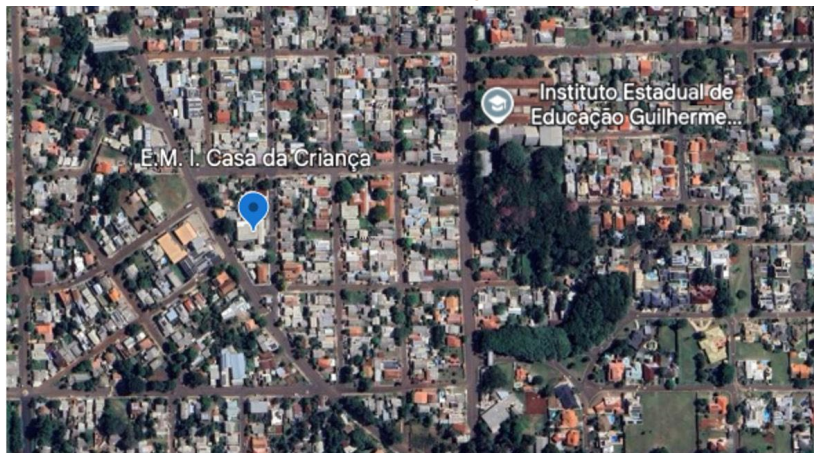
Cabe aos educadores que trabalham nestas faixas etárias garantir aos bebês e crianças pequenas um trabalho pedagógico constituído a partir de um olhar e escuta sensíveis, com práticas pedagógicas que utilizem da ludicidade com o propósito do desenvolvimento pleno deste sujeito. Outro ponto fundamental é a organização do espaço das salas de aula para potencializar a experiência das crianças tanto com os objetos disponíveis como com os(as) colegas e os(as) docentes. Assim surge o brincar heurístico, onde a criança é considerada sujeito ativo, potente, criativo e com capacidade para realizar suas escolhas em relação ao uso e manipulação dos materiais (Goldschmied; Jackson, 2006). Neste contexto, o presente trabalho possui o objetivo de relatar uma sessão de jogo Heurístico, onde foi oportunizado às crianças uma vivência com frutas e sua relação com a aprendizagem e desenvolvimento.

METODOLOGIA

Este relato de experiência foi desenvolvido a partir de uma vivência realizada na Escola Municipal de Educação Infantil Casa da Criança, localizada na Avenida

Rua João Pessoa no Bairro Burtet nº 296. A escola está vinculada à Secretaria Municipal de Educação do Município de Ijuí, situado no noroeste do estado do Rio Grande do Sul, figura 1.

Figura 1 - Mapa da localização da Escola Municipal de Educação Infantil Casa da Criança, Ijuí, RS.



Fonte: Google Earth.

A vivência realizada chama-se Jogo Heurístico, foi desenvolvida com dezenove bebês de um ano e um mês a um ano e 11 meses, no ano de 2025. Para a realização da vivência foram utilizadas 5 bacias de alumínio com frutas de diversos tamanhos, gostos, texturas, cores, cheiros e pesos de modo a possibilitar que os bebês investigassem, descobrissem, sentissem e experimentassem, ao máximo, as diferenças entre as frutas. A atividade foi desenvolvida na parte externa da escola (solário) em três tatames para melhor acomodar os bebês.

Os materiais utilizados na vivência (tatames) fazem parte do patrimônio da escola. Em relação às frutas, algumas foram adquiridas e ou disponibilizadas pela escola (Uva, caqui, kiwi e abacaxi, mamão, banana, maçã manga). As outras (carambola, fruta do conde, abacate, laranja e bergamota, pitaya) foram doados pelas educadoras do educandário. Conforme Fochi (2018), a aprendizagem dos bebês ocorre a partir da sua relação com o mundo e sua manipulação de objetos.

O desenvolvimento desta vivência seguiu uma determinada organização. Inicialmente, foi combinado entre as duas educadoras da turma (manhã e tarde) a data de realização da vivência, uma terça-feira, dia de planejamento de ambas, o que oportunizou a presença de duas educadoras na sala referência e duas no espaço onde foi realizada a vivência. Em seguida são escolhidas as frutas e a melhor forma de apresentá-las às crianças, em bacias, sob tatames para facilitar o acesso das crianças às frutas. Na data de realização da vivência, organizamos o ambiente tornando-o convidativo para as interações. Após organizarmos os bebês, realizamos a vivência e registramos com fotos e filmagens as atividades significativas (Fochi, 2018).

As frutas foram higienizadas e selecionadas tendo como critério a observação do tamanho, peso e forma a fim trazer segurança à atividade, evitar acidentes, engasgo e/ou asfixia.

O solário, espaço para a realização da atividade, estava limpo, seguro, silencioso, sem circulação ou intervenção de pessoas. As roupas dos bebês ofereciam conforto e mobilidade. O papel das educadoras foi preparar anteriormente o espaço e as frutas, durante a sessão a acompanhar e dar segurança, explicando que iriam ao solário para uma vivência com frutas e que elas estariam por perto.

A turma foi dividida em dois grupos e assim iniciou-se a sessão heurística. Durante a vivência as educadoras estavam próximas observando e registrando através de fotos e vídeos as interações, aprendizagens, intencionalidades, sem intervir. Ao finalizar a sessão, de posse do material de registro (fotos e Vídeos) foi realizado análise e escrita de mini histórias para compartilhar com as famílias e as próprias crianças.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A abordagem do Brincar Heurístico para aprendizagem dos bebês surge em 1987 a partir dos estudos desenvolvidos pelas educadoras britânicas Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2006), tem como um de seus objetivos fornecer ferramentas para as práticas pedagógicas voltadas para a primeira infância. De acordo com Fochi (2018), o brincar heurístico é uma abordagem pedagógica que valoriza a livre exploração de objetos não estruturados, naturais ou do cotidiano pelas crianças, sem a intervenção direta dos adultos. Essa abordagem permite que a criança, como sujeito ativo, escolha como manipular e usar os materiais, estimulando a criatividade e a autonomia. Assim o brincar heurístico pode ser definido como a descoberta das coisas por si mesmo, e envolve a livre exploração de objetos não estruturados, estimulando a criatividade e o desenvolvimento das crianças em sua totalidade. Vale destacar que o brincar heurístico não pode ser entendido como simplesmente fornecer materiais não estruturados pois acontece em três modalidades, conforme a idade das crianças: O Cesto de Tesouros é ideal para bebês que já sentam, o Jogo Heurístico para crianças que engatinham e caminham, e a Bandeja de Experimentações para crianças maiores, que já compreendem conceitos de quantidade e relação entre objetos. Outro ponto fundamental que deve ser considerado são as necessidades dos bebês, entre elas está o brincar em sua essência, como direito e atividade principal:

A criança, desde bebê, tem muitas necessidades, entre elas o brincar, que é um de seus direitos. O brincar é a atividade principal do dia a dia da criança. O interesse da criança em observar seu entorno, em senti-lo, apertá-lo, jogá-lo parece nunca esgotar-se. Dessa maneira, a criança vive várias experiências, conhece a si mesma, aos outros e o ambiente que rodeia (Fochi, 2018, p. 56).

Para Fochin (2018, p. 151), a escola deixa de ser apenas um espaço de cuidados (como foi em até 1988) e passa a ser entendida como um conjunto de contextos de vida coletiva, onde o planejar “o tempo, os espaços, os materiais, a organização do grupo e o tipo de intervenção”, é mais importante do que atividades específicas. Ao adulto (educador), cabe propiciar as condições necessárias para que os bebês vivam a experiência de ser bebê, bem como assegurar o seu bem-estar. Partindo desta premissa surge a ideia de oportunizar o brincar heurístico com frutas, na turma do berçário 2A.

Imagem 2 e 3 - Espaço planejado e preparado para a vivência Heurística com Frutas.



Fonte: acervo próprio.

Uma postura pedagógica dessa natureza contribui para construção da autonomia e para o desenvolvimento da ação de comunicar dos bebês, pois ela está apoiada “na premissa relacional e social do ser humano; e [...] na ação do bebê sobre o outro, em outras palavras, a linguagem do bebê se vale de sua ação para se efetivar” (Fochi, 2015, p. 102).

No momento em que a porta é aberta percebemos claramente as linguagens dos bebês se apresentando: os passos apressados, o olhar atento e as mãos que tocam as frutas e sentem as primeiras impressões...a maioria dos bebês começam a observar seu entorno, (bacias com as frutas) senti-lo, apertá-lo, jogá-lo... Assim nas ações, as mais variadas linguagens, que parecem nunca esgotar-se...

Imagem 4 - Saída do primeiro grupo dos bebês da sala Melissa (17 meses), Miguel (21 meses), João (17 meses), Lavínia (17 meses).



Fonte: acervo próprio.

Imagem 5 - Lavinia e João já estão no tatame próximo das bacias com frutas e iniciam o processo de investigação. Davi (17 meses) sai da sala depois dos colegas, busca o olhar e a segurança da presença das educadoras.



Fonte: acervo próprio.

Imagem 6 - Segundo grupo dos bebês inicia as investigações... (Da esquerda para a direita: Manuela (18 meses), Alicia (14 Meses), Martina (17 meses), Roberto (14 meses).



Fonte: acervo próprio.

Mas enquanto algumas crianças mergulham na brincadeira heurística das frutas, alguns demonstraram pouco ou nenhum interesse pela vivência, e se afastam. Esta é uma característica do brincar heurístico: a liberdade de tempo e escolha das crianças. As crianças podem explorar o espaço e os materiais de acordo com seu interesse e curiosidade, por isso não existe limite de tempo, existe a necessidade de respeitar os ritmos infantis e processos de aprendizagem.

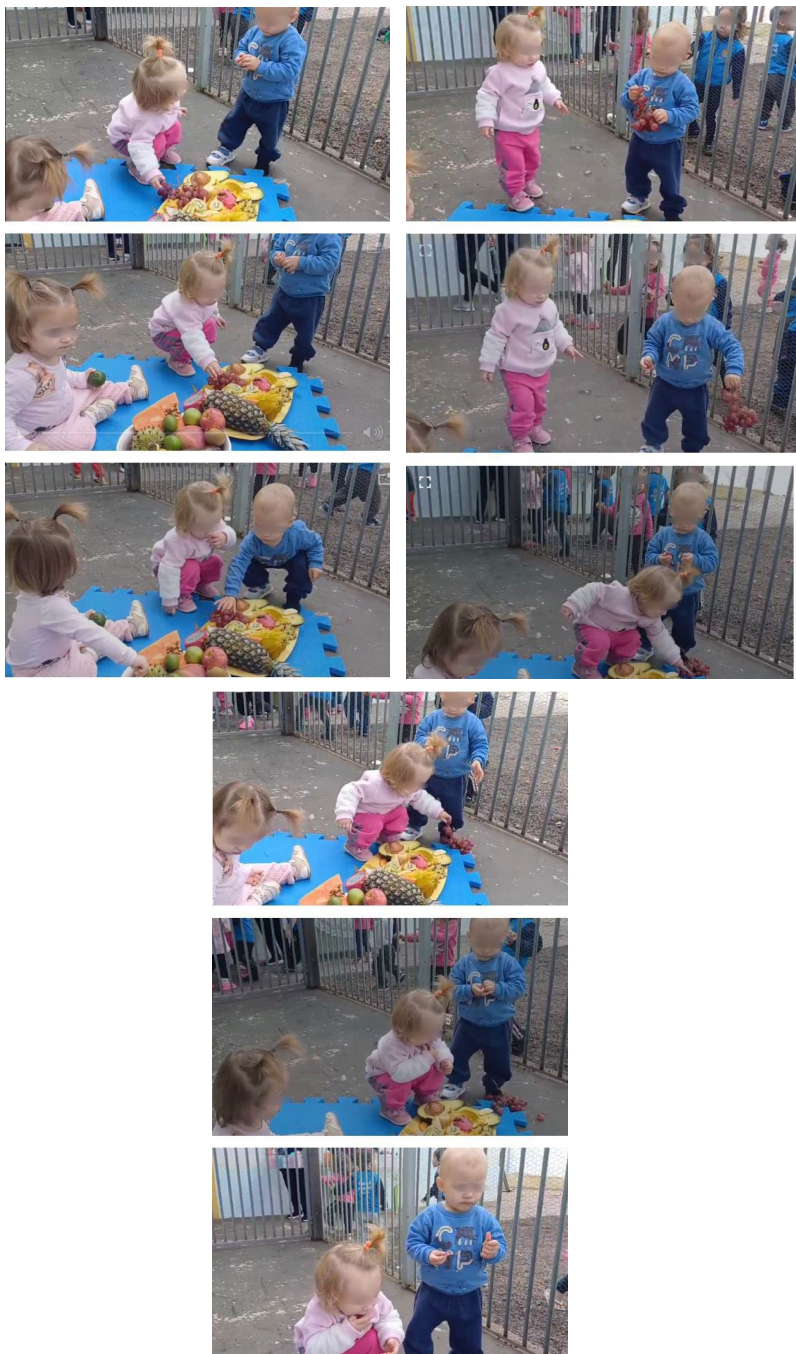
Naquela manhã, inicialmente Melissa se aproxima do tatame e observa atentamente as bacias com as frutas. Num dado momento é possível observar seu dedo indicador apontando algo, parece dialogar com o colega João, mas logo perde o interesse e se afasta.

Imagem 7, 8 e 9 - Primeiras interações de Melissa.

Fonte: acervo próprio

Pouco tempo depois retorna a sessão. É possível observar seu olhar atento para o colega João que se prepara para degustar uma uva. Com as mãos tenta retirar uma fruta do cacho mas não consegue. Neste momento o João pega novamente o cacho e retira algumas frutas. Isto encoraja a sua colega Melissa, que se aproxima, pega o cacho, retira as frutas e começa a degustação das uvas. Melissa observou seu entorno, percebeu a confiança dos educadores e se sentiu segura para realizar seu próprio percurso de investigação. Mais do que isto, seu olhar e sua atitude de apanhar e degustar a uva demonstram que aprendeu pela interação e observação do seu colega João.

Imagem 9 a 17 - Interações de Melissa.



Fonte: acervo próprio.

Neste percurso realizado por Melissa é possível observar que ela precisou de tempo e espaço para experimentar suas hipóteses sem a intervenção do adulto. Também podemos compreender que:

(...) as crianças aprendem a partir da ação e interação com diferentes materiais e pessoas nos indicam um postulado importante para a escola da infância. A escuta sensível do adulto em relação a criança competente ativa que faz perguntas, observa, imita seus amigos, crie hipóteses, investiga intensa e profundamente os materiais auxilia na construção de uma nova importante ideia sobre a docência na creche (Fochi, 2018, p. 99).

Já o percurso da Melany foi diferente. O jogo heurístico de frutas despertou pouco interesse e curiosidade. Por alguns breves instantes ela se aproximou do tatame e fez contato com uma bergamota. Mas logo perdeu o interesse e se afastou, não retornando mais a vivência. Neste dois percursos realizado por Melany e Melissa é possível perceber claramente a importância da escuta e do respeito às crianças mencionada por Fochi (2018, p. 46):

A proposta pedagógica de Goldschmied parte de uma imagem de criança competente para descobrir o mundo e a si mesma. Para a pedagoga, é fundamental que o trabalho pedagógico se constitua a partir da perspectiva de escuta e respeito para com as crianças, compreendendo o seu direito e competência em participar e expressar-se enquanto indivíduo.

Mais do que isto a vivência com o jogo heurístico nos ensina que:

(...) as crianças são autoras e que a didática para a creche precisa considerar todo o tempo de infância tempo não somente no sentido cronológico, pois o brincar e desenvolve-se um tempo singular interno. Tempo compreendido como “tempos kairós” que significa tempo único oportuno que é algo de especial acontece (Fochi, 2018, p. 101).

Imagem 17 a 21 - Interações de Melany.

Fonte: acervo próprio.

João demonstra muita curiosidade e concentração na sessão do jogo Heurístico. Naquela manhã ele escolheu investigar a pitaya. O que será isto? Será duro ou mole? É de comer ou de brincar? São perguntas que podem ter feito parte dos questionamentos de João. Muito curioso começa as investigações. Inicialmente as mãos hábeis percorrem a textura externa da fruta e seus olhos atentos observam a cor. Logo em seguida a investigação vem para a parte interna da fruta, onde descobre que há uma parte mole. Com suas mãos retira uma parte comestível da fruta e a leva até a boca. Percebendo o sabor e concluindo que é comestível, imediatamente aproxima a fruta da boca realizando a degustação da mesma. João usou os sentidos da visão, tato e paladar e construiu o conhecimento a partir da interação com o meio físico, uma pitaya.

Imagens 8 a 12 - João em diferentes momentos demonstrando suas concentrações na exploração de uma única fruta: a Pitaya.



Fonte: acervo próprio.

Piaget em seus estudos desenvolveu a teoria do desenvolvimento cognitivo que afirma que as crianças constroem o conhecimento a partir da interação com o meio físico e social. Ele também estudou os estágios de desenvolvimento concluindo que no estágio sensório-motor, que abrange a idade de zero aos dois anos, as crianças exploram o mundo através dos sentidos e das ações, desenvolvendo os esquemas mentais que permitem a compreensão da realidade.

Portanto o brincar heurístico segue a teoria e se encaixa no estágio sensório motor de Piaget, pois oferece às crianças oportunidades de manipular objetos variados, descobrir suas propriedades e possibilidades, e criar significados simbólicos para eles (Goldschmied e Jackson, 2006).

João prova isto, em suas investigações que não se encerram na pitaya. Seu olhar se direciona para a bacia que possui uma variedade de frutas (uva, caqui,

kiwi e abacaxi, mamão, banana, maçã manga, carambola, fruta do conde, abacate, laranja e bergamota, pitaya) e dentre todas elas, João escolhe a uva. Pega um cacho, observa e sente a textura com as mãos. Sacode o cacho e fica com duas frutas (uvas) nas mãos. Leva uma delas à boca, mas não aprova o sabor. Espreme as mesmas com a força das mão e sente o líquido escorrer pelos dedos. Em seguida seu foco se volta novamente a bacia, escolhe as bergamotas e depois a maçã, prova o sabor de ambas, rola as bergamotas no chão... Investiga a textura do abacate e do Kiwy. Naquela manhã João manipulou as mais variadas frutas (objetos) descobriu suas propriedades (cores, texturas, sabores, etc) e possibilidades (comer, rolar, apertar, etc) e criou através das suas experiências, significados simbólicos para elas.

Imagens 13 a 18 - João em diferentes momentos demonstrando suas concentrações na exploração de diferentes tipos de frutas.



Fonte: acervo próprio.

O percurso de Alicia foi repleto de investigações. Ao sair da sala referência, seu olhar se direciona para a bacia que possui uma variedade de frutas e dentre todas elas, escolhe imediatamente duas, a banana e o mamão. O mamão é o primeiro que vai para a degustação, em seguida é a banana e depois a carambola. Ao observar as interações de Alicia, podemos concluir que ela possui uma ótima relação de degustação de frutas, processo possivelmente introduzido pela família.

Mas as interações não acabam por aí. Alicia é curiosa, observa novamente a bacia e parece se encantar com as cores que estão a sua disposição. Avista a uva e pega o cacho, já com poucas frutas, com uma das mãos. Escolhe algumas frutas e começa a degustação. É possível visualizar o prazer nas suas expressões em cada nova degustação. Com certeza Alicia será uma criança que terá facilidade em aceitar novos alimentos no futuro, evitando rejeições alimentares.

Imagens 19 a 23 - Alicia nos momentos demonstrando curiosidade na exploração de diferentes tipos de frutas.



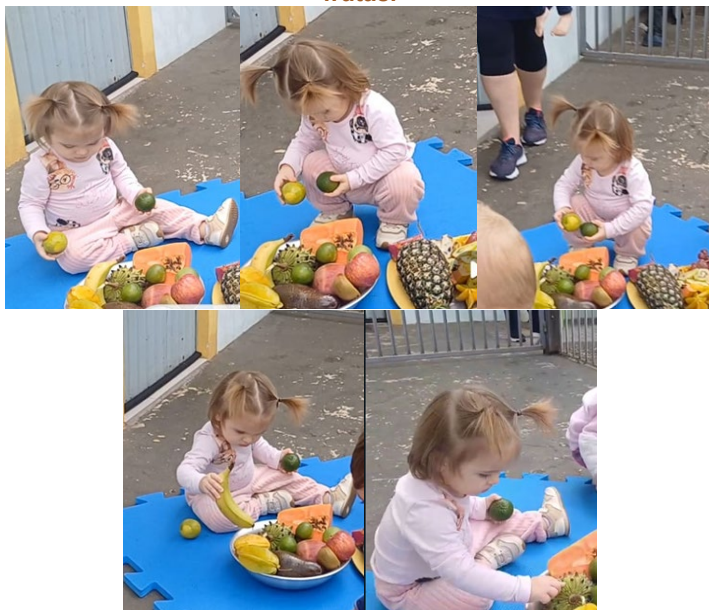
Fonte: acervo próprio.

O que será isto? Será que são iguais? Fazem barulho se eu bater uma na outra? Estas podem ser as perguntas que Lavínia fez ao iniciar sua investigação com a bergamota, a laranja e a banana. Inicialmente ela pega uma bergamota e uma laranja, observa atentamente. Será que está investigando o peso de ambas? Depois bate uma na outra, como se esperasse a produção de algum som. Em seguida solta a bergamota e a substitui pela banana, olhando atentamente para ambas, como se tentasse estabelecer alguma relação ou construir um conhecimento. Em seguida solta a banana e seus dedos deslizam pela casca da fruta do conde, mas desta vez não pega a fruta na mão, apenas olha atentamente. Olhar atento, tato, audição, sensações e primeiras noções matemáticas... Quantas aprendizagens Lavínia constituiu em uma única vivência? As autoras Goldschmied e Jackson (2006) expõem que os bebês utilizam o corpo todo na brincadeira, olhando, tocando, colocando na boca, balançando os objetos e, principalmente, selecionando o que chama a atenção.

Elas também alertam:

No segundo ano de vida as crianças sentem um grande impulso de explorar e descobrir por si mesmas a maneira como os objetos se comportam no espaço quando são manipulados por elas. Elas precisam de uma ampla Gama de objetos para fazer esse tipo de experiência objetos que sejam constantemente novos e interessantes os quais certamente não podem ser comprados num catálogo de brinquedos (Goldschmied e Jackson, 2006, p.148).

Imagens 23 a 27 - Lavinia e suas descobertas no jogo heurístico de frutas.



Fonte: acervo próprio.

E o que falar da relação do Davi com o jogo heurístico? Simplesmente apaixonante. No início ao sair da sala referência se mostra tímido, e por que não dizer encabulado. Olha para as educadoras como se precisasse de apoio e segurança para iniciar suas investigações. Ao perceber que está seguro e amparado, senta-se ao lado do primeiro tatame e começa sua investigação.

O que será isto? É de comer? Vou provar. Ui, parece azedo. Será mesmo? Vou repetir...É, realmente é azedo. Estas podem ter sido algumas das perguntas de Davi ao iniciar seu processo de interação com a uva. Sente a textura ao pegar com a mão e ao observar que os outros bebês estão comendo a fruta, ele também põe uma uva na boca. Mas morde a casca e percebe o sabor azedo. E expressão do seu rosto indica esta sensação. Mas será realmente azedo? Ele olha a uva, morde novamente e a fisionomia do seu rosto demonstra a confirmação da suspeita: é azedo. Comprovada a investigação é hora de fazer novas descobertas...

Imagens 28 a 34 - Davi e suas descobertas com a uva.

Fonte: acervo próprio.

E este serve para que? O que é isto? E se eu mudar de lado, será que é diferente? Davi estende sua mão e alcança o abacaxi com a mão, uma outra fruta que até aquele momento passou despercebida para todas as crianças. Toca a casca da fruta com a mão esquerda e percebe a casca áspera, solta a casca e pega a coroa de folhas, puxando a fruta para junto do seu corpo. Observa brevemente e abandona a investigação, passando a saborear mais algumas uvas. Mas logo volta e retoma o processo, pegando o abacaxi com a mão direita. Olha a fruta atentamente como se estivesse formulando teorias e conclusões. Satisfeito com as descobertas, abandona o abacaxi e sai em busca de outras descobertas.

A BNCC deixa bem claro que a escola precisa criar as oportunidades para as crianças observar, manipular e explorar:

[...] promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (Brasil, 2017, p. 41).

Imagens 35 a 39 - Davi e o processo de investigação do abacaxi.

Fonte: acervo próprio.

Em relação ao educador, este possui três papéis bem definidos durante a sessão. O primeiro é de observador, “durante a sessão, não faz intervenções, garantindo que elas possam se concentrar na sua própria ação e que possam decidir sobre como explorar os materiais” (Fochi, 2018, p. 97). Além de observar, ele será o facilitador e o registrador dos processos de exploração através de vídeos e fotografias.

Já durante as sessões o adulto assume o papel de observador e se necessário de facilitador para dar continuidade às investidas das crianças. Também, ao longo da sessão, o professor registra os processos de exploração e descobertas das crianças para posterior análise e uso desses materiais para compartilhar com as famílias e as próprias crianças (Fochi, 2018, p. 96).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar heurístico apresenta-se, como uma nova abordagem pedagógica criada pelas educadoras britânicas Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2006) para crianças que estão em seu segundo ano de vida e considera-as como seres potentes capazes de descobrir o mundo por si mesmas.

Ela envolve oferecer a um grupo de crianças por um determinado período em um ambiente controlado uma grande quantidade de tipos diferentes de objetos receptáculos com os quais brinquem os livremente e sem a intervenção do adulto (Goldschmied e Jackson, 2006, p. 147).

A partir da sessão do brincar heurístico com frutas na turma do berçário 2A, foi possível perceber que dois elementos são fundamentais: a organização do espaço e a figura do educador referência. No que se refere à organização do espaço, tomamos o cuidado para ele ser limpo, silencioso, seguro e desafiador. As frutas estavam limpas e foram selecionadas para não oferecer risco aos bebês. A disposição dos tatames e bacias no espaço do solário possibilitou às crianças a livre circulação, facilitando a escolha e seleção dos objetos, neste caso, frutas.

Outro aspecto foi o espaço como um segundo educador, porque ofereceu possibilidades de brincadeiras, interações e investigações descentralizadas da figura do adulto, ou seja, um espaço adequado para os bebês realizarem as escolhas das frutas que mais lhe chamaram a atenção. Em relação à figura do educador, procuramos assumir o papel de facilitador, atento e observador da busca por novas aprendizagens dos bebês, oportunizando um brincar de forma autônoma e livre. E no final da sessão, procuramos refletir sobre a vivência desenvolvida e entender como é possível dar continuidade às investigações dos bebês.

O desenvolvimento do trabalho com bebês a partir do brincar heurístico se fundamenta na observação da forma como elas brincam e interagem com os objetos em diferentes fases do desenvolvimento, no nosso caso, sessão heurística de frutas. Foi possível observar durante a sessão que cada bebê selecionou e escolheu as frutas que estavam disponíveis (Mais de 50 frutas, de 14 tipos, ofertadas em 4 bacias, sob 3 tatames), ou seja, foi ofertada uma vasta gama para exploração. Durante a sessão os bebês estavam:

Trabalhando com objetivos em mente e de forma concentrada. Sua energia física e sua habilidade em desenvolvimento de manipular coisas foram parte essencial da atividade satisfatória e prazerosa, isso as levou a praticar constantemente e ganhar competência (Goldschmied e Jackson, 2006, p. 151).

É possível dizer ainda que, a importância do brincar heurístico ficou evidenciada durante a pesquisa, na medida em que a sessão possibilitou o protagonismo infantil, ou seja, em que permitiu que as crianças pudessem fazer suas escolhas com relação ao uso e manuseio das frutas. Ficou evidente o desenvolvimento de habilidades como a exploração sensorial, a coordenação motora grossa e fina, a criatividade e a autonomia. A aprendizagem por descoberta também ficou evidente e permitiu que as crianças aprendessem sobre as propriedades das frutas, como cores, formas, texturas e sabores, de forma lúdica e prazerosa. Autonomia, confiança e estímulo da curiosidade também estiveram presentes, pois a sessão oportunizou contato com diferentes tipos de frutas, estimulando os bebês a tomar iniciativas e a explorar o mundo de forma independente, aumentando a confiança em suas habilidades.

Ao permitir que as crianças tenham tempo e espaço para explorar, criar e se expressar por meio do brincar sem restrições ou agendas pré-determinadas, o brincar heurístico torna-se uma prática que proporciona oportunidades de desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.**– Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017a. 58 p

BRASIL. **Base Nacional Com Curricular.** Brasília, DF, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf Acesso em: mar. 2025

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil.** Brasília: 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/bncc20dezsite.pdf>. Acesso em: mar. 2025

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que fazem os bebês no berçário Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos,** 2018.

FOCHI, Paulo (org.) **O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil –OBECI.** Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche.** Porto Alegre: Artmed, 2006.



Os Fatores Econômicos que Influenciam na Participação da Família no Processo de Ensino-Aprendizagem com os Alunos dos 9º Anos do Ensino Fundamental II

Economic Factors that Influence Family Participation in the Teaching-Learning Process with 9th Grade Students of Elementary School II

Claudia Ruiz Campos

Doutorado em Ciências da Educação. Universidade Del Sol (UNADES). <http://lattes.cnpq.br/1911178604581011>

Resumo: O capítulo apresenta um recorte da tese de doutorado que teve o objetivo em descrever de que forma o perfil familiar econômico tem ingerência na participação da família no processo de ensino-aprendizagem do estudante do 9º ano do Ensino Fundamental II em três escolas públicas estaduais, no Município de Manaus, Amazonas. O perfil familiar econômico dá as condições básicas e necessárias a bens materiais e imateriais como janelas de apoderamento para o conhecimento sistemático e desenvolvimento intelectual dos estudantes. Utilizou-se a metodologia descritiva, com pesquisa qualitativa, incluindo revisões bibliográficas e documentais, com técnicas de análise por meio de questionário fechado pelo google forms. Em conclusão, a renda familiar é uma fonte provedora ao acesso a bens e recursos pedagógicos que estimulará ao interesse nos conteúdos programáticos e pesquisa científica.

Palavras-chave: participação; fatores econômicos; bens e serviços.

Abstract: This chapter presents an excerpt from a doctoral dissertation that aimed to describe how the family's economic profile influences the family's participation in the teaching-learning process of 9th grade students in three state public schools in the city of Manaus, Amazonas. The family's economic profile provides the basic and necessary conditions for material and immaterial goods as windows of empowerment for the systematic knowledge and intellectual development of students. A descriptive methodology was used, with qualitative research, including bibliographic and documentary reviews, with analysis techniques through a closed questionnaire via Google Forms. In conclusion, family income is a source of access to goods and pedagogical resources that will stimulate interest in programmatic content and scientific research.

Keywords: participation; economic factors, goods and services.

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresenta-se um recorte da tese intitulada “A participação das famílias nos processos de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental - Anos Finais da Educação Básica, em três escolas públicas estaduais da zona centro-sul, Manaus – Amazonas / Brasil – março de 2022 a dez 2022”, com ênfase no perfil

econômico das famílias dos alunos dos 9º anos, produzida por Campos (2025). Trata-se de um assunto relacionado ao Doutorado em Ciências da Educação na Universidad Del Sol, em San Lorenzo – Paraguai. A esse estudo, aborda-se a pergunta central: quais implicações que o perfil familiar dentro dos fatores econômicos influenciam no desenvolvimento intelectual e cognitivo dos alunos dos 9º anos do Ensino Fundamental II? Em resposta à pergunta, buscou descrever de que forma o perfil familiar econômico influencia no processo de ensino-aprendizagem em três escolas públicas estaduais, no Município de Manaus, Amazonas.

Neste enfoque, Campos (2022) discorre que a participação da família no processo de ensino-aprendizagem é um dos pilares fundamentais para o sucesso escolar dos estudantes. Essa presença vai muito além de acompanhar notas ou participar de reuniões escolares — ela envolve um envolvimento ativo, afetivo e colaborativo no cotidiano do acompanhamento pedagógico. Desta forma, os fatores econômicos influenciam o perfil da família e do aluno na qualidade do ensino e seus resultados. Quando a família está presente e engajada, os alunos tendem a apresentar melhor desempenho acadêmico, maior motivação para aprender, atitudes mais positivas em relação à escola e uma autoestima mais sólida. Isso acontece porque o estudante percebe que o processo educacional é valorizado em seu ambiente familiar, o que reforça a importância da escola e do conhecimento em sua formação continuada.

Na organização da pesquisa, o tema aborda como os fatores econômicos podem influenciar nas estratégias pedagógicas levando em conta o acesso a bens materiais e imateriais para explorar melhor o desenvolvimento da aprendizagem, contribuindo assim para novos saberes e experiências significativas com o foco em desvelar o conhecimento padrão. A metodologia se baseia na pesquisa qualitativa, com uma abordagem descritiva, conduzida por meio de pesquisas bibliográficas e documentais, aliadas à aplicação de pesquisa de campo com técnicas de questionário fechado com múltiplas escolhas e análise do discurso. Na análise dos resultados, as famílias participantes são interpretadas a partir das mesmas técnicas, permitindo um sentido detalhado de suas concepções.

A IMPLICAÇÃO DOS FATORES ECONÔMICOS NA APRENDIZAGEM

A família como a primeira mantenedora da base escolar ao proporcionar ao aluno os meios para a escolarização, como a compra do fardamento, materiais básicos escolares, condução escolar (quando necessário), alimentação, trabalho de pesquisas, atividades escolares, etc., encontram embates na sua renda familiar que podem gerar limites ou avanços na educação.

Os fatores econômicos nas classes populares muitas vezes vão cumprir jornadas de trabalho extensas ou múltiplos empregos para garantir a subsistência familiar ou até mesmo alunos do 9º ano que precisam trabalhar para completar a renda, reduzindo assim seu tempo de estudo. Desta forma, a parentela reduz

significativamente o tempo e a energia disponível para acompanhar as tarefas escolares, comparecer às reuniões, monitorar a frequência, ou mesmo dialogar com os filhos sobre a escola e o conhecimento formal. A renda mínima limita o acesso a livros, internet de qualidade, espaços adequados para a aprendizagem, lazer, equipamentos, como: computador, smartphone, diminui vivências culturais e esportivas dentro e fora do ambiente escolar.

Por outro lado, a escola com a segunda mantenedora também proporciona o mínimo para o desenvolvimento intelectual do aluno, com recursos básicos de livros, merenda escolar, passeios culturais inexistentes, recursos tecnológicos sem muito uso, jogos e materiais esportivos sucateados.

Desta forma, o aluno acaba recebendo pouca informação pela falta de recursos tanto familiar quanto escolar, gerando falta de interesse e motivação para novas aprendizagens.

O presente estudo pretende contribuir nas discussões e reflexões sobre a participação da família no processo de ensino-aprendizagem nos fatores econômicos referente ao Ensino Fundamental II com os 9º anos da rede pública. As famílias com renda mínima são impactadas por imposições concretas da realidade da desigualdade social que afeta diretamente a educação escolar, pois a carência de recursos pedagógicos disponíveis reduz seu projeto de vida.

Nesta perspectiva, consideramos essencial a participação da família no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental II, mesmo diante de alunos/adolescentes que precisam avançar nas competências e habilidades dos componentes curriculares para seu acesso a vida cidadã.

OS FATORES SOCIOECONÔMICOS DA FAMÍLIA E SUAS INTERVENÇÕES NO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL DO ESCOLAR

Ao se tratar de situação socioeconômico, o brasileiro em si, ganha muito pouco para a cesta básica, de maneira que de acordo com a CF/1988 em seu art. 6º:

Art. 6º - São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Brasil, 1988).

Desta feita, a Constituição Federal assegura um salário-mínimo consoante o artigo 7º em seu inciso IV:

IV – Salário-mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de anteder a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, a alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim (Brasil, 1988).

Com o salário-mínimo abaixo da cesta básica para custear todas as despesas de uma família, com pagamento de luz, residência, água, impostos, alimentação, saúde (remédios), vestuário, calçado, educação (livros e tecnologia), não há como sustentar mensalmente todos esses custos. Sendo, imprescindível que a maioria da família trabalhe e contribua nas despesas que fazem parte da vida.

Em todas as décadas sempre o custo de vida foi difícil devido estar envolvido todos esses custos acima, e, o brasileiro ganha pouco para suprir todas as suas despesas. Por isso, fez-se necessário a entrada da mulher no mercado de trabalho.

Antes, a mulher era criada para casar-se, ter filhos e ser uma boa dona de casa, com pouco direito à educação, qualidade de vida, lazer, cuidados pessoais, saúde e outros. Durante anos a mulher foi reprimida com a ideia de que o homem que deveria trazer todo o sustento para a casa, que ela deveria ficar satisfeita em contribuir na formação e desenvolvimento dos seus filhos, no entanto, essa mulher ficava para trás em seus sonhos e conquistas.

Para Campos (2022, p. 88) o papel da mulher mudou, foi lutar por seus direitos e sonhos, por meio do estudo de maneira que é grande o número de mulheres na educação e por consequência no mercado de trabalho. A mulher ao valorizar os estudos, logo, conquistou sua posição no mundo globalizado, pois a educação e mercado de trabalho estão intrinsecamente ligados. Houve uma ruptura no paradigma que a mulher deveria ser só dona de casa e viver sem o seu próprio salário, dependente do esposo e filhos. A mulher também tem capacidade intelectual para novos saberes e descobertas, lutar pela sua própria qualidade de vida.

No entanto, a sua ida ao mercado de trabalho, abriu um espaço para o cuidado dos filhos. A família é a principal responsável pela proteção e acolhimento dos filhos. Os filhos ficaram com pouca direção para construir uma base sólida de valores, atitudes, ações e na própria educação. Há falta do acompanhamento escolar.

Um dos fatores que mais trazem conflitos dentro da família é o perfil socioeconômico, pois devido as finanças os demais setores vão progredindo ou paralisando. O erário determina a moradia, sistema de saúde, educação, alimentação, transporte etc. Para Valente (2005), a educação não pode ser vista como um pilar isolado, fatores socioeconômicos, como saneamento básico, renda, entre outros, possuem uma influência tão ou até mais forte sobre a educação do que fatores diretamente ligados a ela, tais como escolas e professores.

Familiares e alunos dos 9º anos das escolas públicas na sua maioria moram perto da escola, dado que o Governo Estadual prioriza que os mesmos estudem próximo de suas casas para que não haja gasto com o transporte público. No entanto, o Governo liberou carteira estudantil com o passe livre no transporte público para os alunos que estudam há dois quilômetros longe de sua residência.

Boa parte das famílias reside em casas de alvenaria com água encanada, energia elétrica, coleta de lixo e passagem de transporte público, uns em casas alugadas e outros em próprias. No caso, o transporte público apresenta insuficiência para atender toda a população devido à quantidade dos mesmos não suprir a demanda. Para Ferrão e Fernandes (2003, p.1), o desenvolvimento da família “[...]”

depende de uma teia complexa de fatores, envolvendo as características sociais, econômicas e culturais da sua família”. Esses informes influenciam no ensino-aprendizagem dos alunos.

A moradia que é um requisito ímpar na vida do ser humano, quando não há planejamento familiar, moram várias famílias no mesmo local. Os familiares dos alunos da rede pública que visam o poder aquisitivo e o poder de compra estão constituídos de acordo com a sua perspectiva de vida social, pois na sua maioria são compostos de um, dois, três a cinco filhos. Há falta de espaço e mobiliário adequados para o planejamento e execução das atividades escolares. Segundo Oliveira *et al.* (2016) muitas vezes o ambiente domiciliar não fornece condições apropriadas de estudo, pois os alunos podem ficar sujeitos a barulhos, por parte de familiares, aparelhos de TV bem como interferências externas que estão fora do controle do estudante.

Neste caso, os problemas tendem a aumentar. Os filhos nascem sem serem planejadas, famílias moram com outras famílias, o desemprego e a falta de perspectiva de vida resultam em famílias desajustadas e conflitantes. Todos os envolvidos estão expostos ao sofrimento e muitas vezes a depressão, ora pelo não planejado, ora pelo não ajuste dos sentimentos, emoções, e, principalmente, as finanças.

Conforme o levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE/2024 revelou que é grande o número de famílias que não tem sua casa própria, ainda faz uso do aluguel, considerando a média de 3,6 integrantes por família. Em todo o Brasil cresce o número de invasões em terras particulares, devido a parentela não ter condições de custear um aluguel e nem ter a sua residência própria devido os custos.

Nas residências, os cômodos são: sala, cozinha, banheiro, de um a dois quartos, área de serviço. São poucos que possuem um automóvel e lugar para ele. Quando a família é grande e passa de cinco pessoas por acolher parentes, eles ficam acomodados na casa, compartilhando os poucos cômodos, situação que muitas vezes gera violência, agressões e abuso sexual. Conforme Oliveira (2007, p. 2) discorre que:

Na cidade de Manaus, a dinâmica urbana assume características ora espontâneas - as ocupações, ora orientadas - conjuntos habitacionais, conforme já apontada acima. Por motivos socioeconômicos e políticos, a avaliação desses indicadores possibilitou a análise das desigualdades sociais decorrentes do processo excludente de produção do espaço urbano, bem como as mudanças ocorridas e as políticas públicas direcionadas para o setor.

O acesso a moradia é um direito básico de todo e qualquer cidadão na cidade. O que tem impedido tal avanço é a condição do grande índice de pobreza e desemprego no Brasil, além das altas taxas do mercado imobiliário, diminuindo as chances da casa própria para as classes populares.

As famílias dos alunos dos 9º anos, a maioria mora em becos e vielas resultados de invasões no passado com poucos cômodos e mais de uma família morando junto. Há casos de aliciamento por parte dos seus familiares, principalmente, entre as meninas que não encontram motivação para estudar. Entre os meninos os casos são mais raros, devido eles saberem se defender de um adulto.

A violência doméstica tem efeitos significativos na vida do aluno/filho. A família que é a principal instituição para proteger o menor torna-se o centro dos conflitos humanos e a proteção acaba em pesadelos. Muitas são vítimas e ao mesmo tempo mentoras da violência. São crescentes os casos de abuso sexual, agressões oriundas de vícios da embriagues e drogas, bullying doméstico, entre outros tornando a vida de menores em verdadeiro lugar de sofrimento. Resultando em dificuldades de aprendizagem e estabilidade socioemocional. Para Caetano e Yaegashi (2014, p. 42):

Nesse sentido, considera-se que a violência doméstica constitui um fenômeno complexo que envolve desde questão da desigualdade social e o problema da qualidade de vida, que atingem a realidade familiar, até o comportamento das relações intrafamiliares, evidenciado pelo abuso de poder nestas interações.

A falta de estabilidade nas relações interpessoais na renda familiar, nas sobrecargas da rotina que afetam as famílias de todo o município. Todas as dificuldades enfrentadas pelos alunos em seu convívio familiar refletem na escola, quer seja com interações positivas ou negativas. Para Grossi (1992, p. 220) “ao falar sobre o problema de aprendizagem, explica que este não está na estrutura individual e sim ancorada em uma rede particular de vínculos familiares que se entrecruzam com uma também particular estrutura”.

A renda familiar em média do manauara nas classes populares vai de um a cinco salário-mínimo quando há mais de duas ou três pessoas trabalhando. A oferta de emprego está associada ao comércio, indústria, prestação de serviços, ser autônomo e serviço público. O desemprego é uma constante na vida de muitos trabalhadores em todos os campos devido à falta de escolaridade e qualificação técnica. A estabilidade na renda familiar gera em certa forma ansiedade e insegurança entre seus pares. A insegurança dos pais acaba passando para os filhos.

Vale pontuar que, a renda familiar é a somatória da renda bruta individual de todos os moradores da mesma residência, antes da diminuição por conta dos impostos. Assim, todas as receitas, independente da fonte, entram no cálculo da renda familiar. Além do salário, todas as fontes entram no cálculo do rendimento, como: pensões; proventos; benefícios de previdência privada ou pública; comissões; rendimentos de trabalho não assalariado; dinheiro fruto de atividades autônomas, em geral. Para Gomes (2018, p. 1):

Quando as condições financeiras ou econômicas das famílias não permitem um maior cuidado ou zelo para com o discente, pode haver baixo rendimento escolar por falta de recursos que lhe proporcionem boa alimentação, boa vestimenta ou melhor qualidade de vida, de saúde, lazer etc.

É com esta renda que a família irá manter suas despesas mensais, ou seja, conforme o seu capital. Sendo um item caro na manutenção do clã, a alimentação saudável.

A boa alimentação implica em comer proteínas, carboidratos, frutas, gorduras, fibras, verduras e legumes. Uma boa alimentação dá energia para o corpo funcionar bem, interfere no crescimento, na memória, no ensino-aprendizagem, garante o fornecimento de todos os nutrientes, vitaminas e minerais necessários para o funcionamento dos órgãos, melhora a imunidade, qualidade do sono entre outros. Neste sentido, o aluno que se alimenta adequadamente apresenta um bom rendimento, já o que não tem todos os dias tais substâncias e nem faz as três ou cinco refeições diárias pode estar exposto a doenças. A fome é um fator negativo para a falta de concentração, assimilação, ansiedade, desnutrição, anemia etc.

As classes populares contam com um salário-mínimo que não oferece condições para suprir todas as suas necessidades básicas. O Governo por sua vez oferece a merenda escolar para garantir os nutrientes e vitaminas, a fim de diminuir a evasão escolar e o trabalho infantil. É crescente as famílias permitirem que seus filhos trabalhem cedo como menor aprendiz para ajudar nas despesas da casa.

São muitas as famílias que contam com a merenda escolar dos filhos, pois acaba ajudando no orçamento doméstico. Os alunos que merendam na escola, reforçam a alimentação pelo turno matutino em que muitas vezes não realizam a primeira refeição da manhã e quando retornam para casa completam a segunda alimentação em quantidade menor, devido à distribuição alimentar atender mais irmãos e parentes. Os pais e alunos contam com a merenda escolar que é distribuída em todos os turnos. O valor nutritivo da merenda escolar muitas vezes é maior do que eles estão acostumados em casa. Há alunos que apresenta desnutrição, logo dificuldade de aprendizagem. Inclusive, há alunos que só vão para a escola à espera da merenda escolar devido não ter nada para se alimentar em casa. A merenda escolar na rede pública é fiscalizada pela própria comunidade.

Neste cenário de alimentação como fator essencial para o avanço humano, a desnutrição resulta num dos fatores que afeta o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo dos estudantes da rede pública. A falta de nutrientes e vitaminas adequadas geram falta de concentração nas atividades propostas, apatia aos estudos, problemas de pele e pigmentações, mal humor, limitações corporais, falta de interesse em explorar o novo, baixa imunidade, promoção de doenças. Há um subdesenvolvimento físico e mental na vida do indivíduo. Alunos que vão para a escola sem as três principais refeições por dia, ora pela falta de dinheiro, pelo descaso de seus responsáveis e até mesmo pela sua cultura em não comer na hora certa estão sujeitos a desnutrição e má alimentação, como também a sensação de desmaios, calar frio e ânsia de vômito. Mediante Valente (2005, p. 105):

Hoje, no Brasil, ocorre um empobrecimento crescente da população. A maior parte das pessoas não tem condições econômicas para uma alimentação mínima necessária. Aumenta os índices de desnutrição, aumenta a situação de miséria e de fome, aumenta o número de crianças nas escolas públicas que vão à aula praticamente em jejum.

O Governo Federal disponibiliza o Programa Auxílio Brasil, com as famílias que tem crianças de 0 a 17 anos. Este Programa faz parte dos Programas Sociais do Governo Federal que integra em apenas um programa várias políticas públicas de assistência social, saúde, educação, emprego e renda. O novo programa social de transferência direta e indireta de renda é destinado a garantir cesta de benefícios e estimular a emancipação da autonomia e superação de situações de vulnerabilidade social. O Auxílio Brasil é coordenado pelo Ministério da Cidadania, responsável por gerenciar os benefícios do programa e o envio de recursos para pagamento. Conforme Nagaoka (2012, p. 27), tem como objetivo:

Promoção do acesso à rede de serviços públicos, principalmente os serviços de saúde, educação e assistência social; combate à fome e promoção da segurança alimentar e nutricional; estimulação da emancipação sustentada das famílias que vivem em situação de pobreza e extrema pobreza; combate à pobreza; e, promoção da intersetorialidade, da complementaridade e da sinergia das ações sociais do poder público.

Desta maneira, os programas de transferência de renda dizem respeito à movimentação de valores monetários que tem o valor do benefício social em R\$ 600,00 (seiscentos reais) por família, sendo repassado mensalmente a seus beneficiários, a fim de contribuir nas desigualdades sociais da população brasileira.

Nas escolas públicas, as famílias do EF II com baixa renda recebem o Auxílio Brasil. O Programa Auxílio Brasil é dinâmico, isto é, todos os meses, há famílias que entram e outras que saem, de acordo com cada situação. Alunos com 4 (quatro) faltas ao mês o benefício é bloqueado e 5 (cinco) falta, perde o benefício. Com o Programa diminuiu a evasão escolar e repetência.

O Auxílio Brasil contribui para as despesas dos alunos com baixa renda na alimentação, aquisição do fardamento escolar e material de apoio pedagógico como: caderno, caneta, lápis, borracha, mochila etc. A parentela que tem mais de dois ou três filhos e não tem renda fixa, encontra dificuldades até para comprar o fardamento e material escolar.

A situação socioeconômica do discente perpassa os muros da escola nos fatores extraescolares acentuando a desigualdade no rendimento dentro dos fatores intraescolares. Para Brooke e Soares (2008), o acesso à educação como resultados escolares estão associados de maneira forte e direta às características socioeconômicas e culturais dos alunos.

A escola e seus profissionais não são os únicos mentores do conhecimento científico, há inúmeros fatores que irão contribuir para que o ensino-aprendizagem flua com um significado positivo, pois a interação social alargará as fronteiras do estudo.

Uma família com o poder de comprar abaixo da média, prioriza muito pouco a educação, ou seja, a renda não permite investir em educação dentro do seu contexto familiar. Os livros que os alunos na sua maioria têm, são os doados pelo Governo do Estado em que ano após ano deve devolver para a instituição escolar. As classes populares com renda baixa não investem em livros, jogos, passeios culturais,

viagens entre outros. Os alunos têm pouco acesso em seu lar a uma educação mediada por vários instrumentos, linguagens e signos educacionais, ressaltando que o conhecimento está presente por meio de interações com o outro e o meio. Para que o ensino-aprendizagem flua é necessário a experiência, convivência, exploração de signos novos e educativos, o conhecimento não aparece do nada, é algo trabalhado dia após dia com resultados nos erros e acertos. Para Soares e Collares (2006, p. 5):

A renda familiar, muito frequentemente chamada de capital econômico, é a primeira característica que deve ser considerada em estudos da influência da família no desempenho do aluno, principalmente em países como o Brasil, onde prevalecem altos graus de desigualdade de renda.

Os familiares dos alunos dos 9^{os} anos sentem dificuldades na educação de seus filhos/alunos, os recursos educativos não poucos. Quando evidenciamos que a renda familiar influencia na educação escolar significa que o aluno precisa ter experiência direta em casa, com seus responsáveis e instrumentos educativos. Com a falta de livros, literaturas e apoio dos pais no incentivo e vivência a cultura formal, o estudante não encontra condições necessárias para valorizar e dar continuidade sozinho no que não existe.

Embora o discurso da escola e seus profissionais seja em prol do conhecimento e qualidade do ensino-aprendizagem, vai mais além dentro do contexto do escolar. Até porque a escola também oferece uma educação básica. São mínimos os recursos diferenciados que ela oferta em seu ambiente educativo. A qualidade da educação com equidade envolve fatores externos e internos que garantem o ensino-aprendizagem em sua plenitude para o desenvolvimento de competências e habilidades. Pinto e Tenório (2015) consideram o nível socioeconômico familiar e conhecimento prévio do aluno como exemplos de variáveis que podem afetar no desempenho. Soares (2006) considera três estruturas sociais que ingerência o desempenho cognitivo de um discente: condição socioeconômica e cultural, família e a escola que frequenta.

Dentro da conjuntura socioeconômica, a renda familiar deve favorecer a moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social conforme o artigo 7 da CF de 1988.

Na saúde os alunos são assistidos pelo Governo por meio do SUS com os hospitais públicos, UBS, Casinha, UPA e SAMU. A parentela empregada na indústria e serviço público assiste em planos de saúde particulares. Uma grande perda para os estudantes está no campo odontológico em que a falta de higiene provoca a perda dos dentes ou causam prejuízos dentário. Na escola tem poucos profissionais que visam projetos para a prevenção, cuidado e proteção a higiene bucal e seus efeitos. Os pais e responsáveis se preocupam muito pouco com a higiene dos filhos/alunos, principalmente, os dos 9^o anos que acreditam que já podem tomar suas decisões sozinhos na questão da saúde e higiene. Para Ribeiro *et al.* (2022, p. 4):

O processo educativo se realiza, como prática social, fortemente marcado pela inserção no contexto cultural. Esse contexto está em constante mudança em razão da permanente interação com situações de diversas culturas, com diferentes modos de produção da existência, com variadas formas de gerenciamento da vida social. Nessa teia de ações e concepções inter-relacionadas em encontros convergentes e divergentes, a educação apresenta-se como uma atividade de interpretação dessa complexidade, ao mesmo tempo em que dela faz parte. Os sujeitos desse processo, sejam eles educadores ou educandos, por interagirem como seres historicamente situados, trazem essa complexidade como matéria-prima da construção da própria prática educativa.

A saúde em qualquer esfera e qualidade de vida dos menores precisam ser garantidos, a fim de proporcionar um melhor rendimento escolar. Um aluno doente e não assistido resulta em desmotivação para avançar na escola, pois tudo interfere em seu desenvolvimento cognitivo, intelectual e emocional.

Dentro da área da saúde, com o aumento das Unidades Básicas de Saúde (UBS), hospitais públicos, laboratórios modernos, equipamentos tecnológicos com precisão, condições e programas de saúde, desenvolvimento da medicina, alimentação, acesso à informação, coleta de lixo, tratamento da água, importação de medicamentos e as campanhas de vacinação lançadas no país, aumentou a expectativa de vida do manauara. Por trás da longevidade está o aumento de aposentados, pensionistas e aumento do número de recebimento de benefícios, contribuindo na renda familiar tanto da classe baixa quanto média. Para Mendes (2019, p. 1):

O aumento da longevidade está trazendo uma série de oportunidades e desafios para a nossa sociedade. Enquanto podemos nos beneficiar do convívio com nossos entes queridos por mais tempo e também compartilhar vivências e conhecimentos com colegas mais experientes sob diversos aspectos, a maior expectativa de vida também trouxe reflexos em nossa organização financeira e social.

Com o aumento da qualidade de vida, os idosos com suas rendas (aposentadoria, pensões ou benefícios) muitas vezes mesmo insuficiente acabam contribuindo na formação intelectual dos netos, sobrinhos e parentes, deixando de usufruir oportunidades de lazer e consumo de bens e serviços. Seu lazer fica atrelado aos programas de televisão, saída nas ruas e visitação de parentes e amigos. Enquanto os mais novos gozam das horas de lazer no futebol, idas ao shopping e roda de conversas nas ruas, soltar pipas, assistir programas de televisão e jogos eletrônicos, poucos já viajaram para outro Estado e cidades do interior do Amazonas, devido à situação financeira. O transporte público torna-se muitas vezes caro devido o compromisso com a alimentação, saúde e educação, como também mais pessoas na família, de maneira que esse meio de transporte público, como o ônibus, não pode ser utilizado para o lazer. Lazer esse que converge em conhecer outros lugares e apreciar outras culturas. A falta de oportunidade gera um empobrecimento cultural. Para Rodrigues, Centurion e Oliveira (2021) as condições na casa de crianças ou alunos constituem basicamente o agente social fundamental que influencia as aspirações e desempenhos de interesse.

A maioria das famílias possui um aparelho celular, principalmente, pai, mãe e um filho para manter a comunicação entre si, uso no trabalho, relacionamento familiar, embora a utilização da internet seja limitada. Esta é pouco utilizada devido ao alto custo em relação à receita familiar. Os alunos costumam baixar jogos eletrônicos e se divertirem uma boa parte do seu tempo. As famílias também fazem parte das redes sociais como facebook e instagram. A falta da internet as limita em suas práticas sociais deixando que muitos não participem de pesquisas, atividades pedagógicas oferecidas pelo google, youtube e outros sites. Há familiares que encontram dificuldades para fazer pesquisa devido não saber o seu funcionamento.

As famílias que recebem até quatro salários-mínimos fazem um esforço para colocarem seus filhos em cursos mais baratos de língua inglesa ou espanhola, como também, em cursos de informática, visando o primeiro emprego, e inserção em Programas como o Jovem Aprendiz.

Muitas famílias de baixa renda e pouca escolaridade para sobreviver decidem por caminhos no mundo do crime, como: tráfico de drogas, prostituição, jogos ilícitos, vícios e estelionato. Nos casos de violência na família, a família ou parentes, buscam ajuda no Conselho Tutelar para tratar dos direitos dos menores. São inúmeros casos registrados todos os dias, no qual a escola está incluída quando há casos de infrequência, abandono escolar, violência, porte de armas, atos infracionais, uso de bebidas alcoólicas. Neste sentido, Caetano e Yaegashi (2014, p. 44) argumentam:

O Conselho Tutelar tem como objetivo principal o atendimento a casos de violações de direitos da criança e do adolescente. Representando um espaço de defesa dos direitos em nossa sociedade, busca atuar de forma imediata diante da ocorrência de violação de direitos da criança e do adolescente, através de medidas de proteção. Levando-se em consideração que o Conselho Tutelar tem um caráter de provisão de suporte, há a necessidade de estudos sistemáticos sobre como se encontram as crianças e as famílias atendidas pelo órgão posteriormente à situação de violência, tendo em vista que receberam medidas de proteção.

O Conselho Tutelar trabalha em parceria dentro das escolas públicas, os casos de abandono do menor relacionado à educação, maus tratos, abusos sexuais, entre outros, em que é constatado que o direito das crianças e adolescentes foram desatendidos ou violados, seja por abandono, risco pessoal a que foram expostos pela negligência dos responsáveis, os menores são encaminhados para as varas da Infância e Juventude e o Ministério Público, a fim de encaminharem as crianças e adolescentes para os “Abrigos” com medida de proteção especial.

A sociedade do século XXI, cada vez mais exigente, oferece também oportunidade a todos devido a globalização e tecnologia da informação, com cursos online, pesquisas e informações compartilhadas nas redes sociais e *sites*. Sabe-se que uma parte da população não tem acesso a esses bens de consumo e informação, uns pela própria força de vontade em não querer avançar e outros pela falta de oportunidade, devido os serviços serem caros. Dessa forma, expressa Ribeiro (2019, p. 54):

A sociedade atual tem como característica principal o crescimento tecnológico e a rapidez de informações. O avanço das tecnologias alterou a maneira de viver e de pensar das pessoas, porém, as tecnologias norteiam todos os tipos de modelos que, na maioria das vezes, não são adequados ao homem. As regras do convívio social não têm a mesma rigidez de quarenta anos atrás.

Com as cobranças e pressões sociais, na sociedade capitalista, as famílias representadas por homens e mulheres, saem de casa para o trabalho, passando grande parte do dia fora do lar, deixando seus filhos sozinhos e/ou muitas das vezes aos cuidados de outros. A jornada longa de trabalho, o uso do transporte coletivo, baixo salário e atividades domésticas, muitas vezes fazem com que a família não tenha mais tempo ou interesse para buscar novas aprendizagens e com isso ajudar os filhos. Para Canedo (2018, p. 147):

Na sociedade contemporânea, pais que desempenham atividades profissionais em tempo integral e delegam mais atribuição à escola, assumem por vezes o papel de consumidores da escola e se direcionam para a cobrança de resultados.

A falta de recurso financeiro é outro fator que impede as famílias de interagirem com as tecnologias da informação. Conforme Vygotsky (2010), o desenvolvimento e aprendizagem se constroem no contexto sociocultural no qual, quanto mais o sujeito tiver contato com os signos (objetos e linguagem), mais informação terá para aprender, assimilar e interagir. O uso das tecnologias da informação voltada para a educação, com aprendizagens em novos aplicativos e programas, contribuindo assim, para a formação do filho/aluno em ajudar nos deveres escolares.

Cresceu o número de adolescentes no mercado de trabalho informal, observa-se um avanço na faixa dos 14 a 18 anos. Adolescentes que ocupam vagas, como: motoboys, atendentes de lanchonetes e restaurantes, ajudantes em supermercados, serviços braçais no ramo da construção civil e outros, com o objetivo de garantir sua contribuição financeira na família. No entanto, muitas vezes o trabalho compromete a frequência escolar e o estudo de qualidade. Os adolescentes vão para a escola cansados e desmotivados por falta de tempo na assimilação dos conteúdos.

Avançou também os empregados na Lei do Jovem Aprendiz, conforme o Ministério do Trabalho e Emprego em 2024:

O Brasil atingiu a marca histórica de 602 mil jovens empregados por meio da Lei do Jovem Aprendiz. Desses, 56 % são pardos ou negros e 52% são mulheres, ou seja, esse grupo mais vulnerável está tendo a primeira experiência profissional com carteira assinada e sem largar os estudos. Além de garantir que estejam em vagas técnicas (Brasil, 2024).

O adolescente no mercado de trabalho representa um menor com pouco tempo de estudos e possibilidades comprometedoras em uma profissão estável.

No convívio social com a aprendizagem em que a presença da diversidade e complexidade cultural exige do indivíduo uma mudança de atitudes em ligar e religar informações houve transformações significativas, pois além do uso dos livros, adentrou os múltiplos aplicativos e sites para facilitarem a cidadania que pode

ser estudada tanto on-line quanto presencial. É uma questão de poder aquisitivo intelectual. A aquisição do conhecimento não pode estar atrelada somente as condições das classes sociais, pois é um certame que implica a autodeterminação para sair da desventura da renda baixa e sobrepor a renda média por meio dos estudos. Muitas famílias superaram seus embates pelo conhecimento científico, mesmo sem terem todo um aparato legal de ajuda de custos.

O ingresso ao direito fundamental ao lazer, vestuário, higiene e transporte estão relacionados extrinsecamente e intrinsecamente ao fator socioeconômico, pois no mundo capitalista tudo gira em torno do capital de seus pares. A família se condiciona a viver de acordo com suas poses.

Entre as famílias dos alunos dos 9º anos, cerca de 40% possuem um automóvel ou motocicleta, os demais usam o transporte público. O meio de transporte em nossos dias contribui para o fluxo de informações da economia moderna, aumenta a conexão de pessoas, diminui a distância tempo-espacial e facilita a vida.

Na perspectiva de Azevedo (2013), uma sociedade só será justa se tiver como fundamento a igualdade e equidade substantivas. Neste prisma, é imperativo a construção de políticas públicas voltadas para a promoção da justiça social e da solidariedade. As diferenças sociais aumentam quando o jogo do mercado influencia fortemente seus sujeitos.

Neste sentido, os fatores econômicos interverem nas intervenções intelectuais dos estudantes devido ao acesso a bens e serviços voltados para a educação sistemática nos investimentos de materiais didáticos, tecnologia e ambientes de estudo mais adequados, contribuindo assim, num aprendizado enriquecido e significativo. A economia suprirá atividades extracurriculares, como cursos de reforços, oficinas, informática básica, idiomas e atividades culturais.

Ao Governo compete a abertura de novos postos de trabalho, a fim de ampliar a livre concorrência, o emprego e a renda para dar melhores condições de vida aos estudantes da rede pública.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é descritiva, baseada em levantamentos bibliográficos e documentais, com enfoque qualitativo, pesquisa de campo e uso de técnicas de questionário fechado com múltiplas escolhas pelo *google forms* e análise do discurso. O estudo descreve os fatores socioeconômicos que influenciam na participação da família no processo de ensino-aprendizagem com os alunos dos 9º anos do Ensino Fundamental II, ora a pesquisa descritiva segundo Prodanov e Freitas (2013), observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los. Alvarenga (2012), destaca que a pesquisa qualitativa com aspecto documental são documentos informativos gerados independentemente dos objetivos da investigação, são registros de acontecimentos recentes ou não, são fontes originais de informação. A pesquisa de campo para Prodanov e Freitas (2013) tem o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos

uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Para Prodanov e Freitas (2013) o questionário fechado com respostas baseada em múltipla escolha, apresenta uma série de respostas possíveis e adequadas à coleta de informações pertinentes à investigação. O questionário tem como objetivo o conhecimento de opiniões, situações, interesses, vivências dos seus participantes.

Para a realização da investigação, estabeleceu-se os sujeitos envolvidos com a população das famílias de alunos dos 9º anos de 3 (três) escolas públicas da zona centro-sul – Coordenadoria Distrital 03 da cidade de Manaus. Responderam ao questionário fechado 43 (quarenta e três) famílias da Escola Estadual Arthur Araújo, 35 (trinta e cinco) famílias da Escola Estadual José Bentes Monteiro e 74 (setenta e quatro) famílias da Escola Estadual Rosina Ferreira da Silva. Os integrantes pontuaram sua participação na vida socioeconômica dos estudantes que influenciam no processo de ensino-aprendizagem. Para a elaboração e interpretação dos dados da investigação qualitativa foi utilizada a teoria fundamentada. A teoria fundamentada, segundo Creswell, (2010) envolve gerar categorias de informações, selecionar as categorias e posicioná-las dentro de um modelo teórico e então explicar uma realidade a partir da interconexão dos dados.

AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

O perfil da família nos fatores econômicos identificou que a renda familiar oferece condições da cesta básica e demais despesas, ou seja, os alunos têm as condições mínimas em alimentação, saúde, moradia, educação e lazer. Vale ressaltar que, nas escolas públicas as classes populares são as que se apropriam no ensino público.

Os fatores econômicos interferem a bens e serviços, uma vez que a sociedade é capitalista e tudo envolve o capital. A economia determina o crescimento ou recesso da compra e venda de materiais. Dentro da educação, oportuniza cursos, visitas e passeios, viagens, tecnologia, livros e outros.

Desta forma, 70% (setenta por cento) das famílias possuem uma renda básica para sustentar seus pares, pois contam também como o Auxílio Brasil para custear a educação dos alunos.

No contexto familiar o investimento em livros e computador é de 11% 17%; a internet e smartphone fica entre 32% a 39%, com o uso mais para comunicação e jogos. A internet como um recurso pedagógico sem fronteiras, uma rede de informação mundial, no qual o aluno e seus familiares têm condições de aprenderem de tudo um pouco. A internet corresponde a uma rede de pesquisa com acesso para todos, facilitando o tempo e espaço, uma vez que pode ser usada no celular e/ou computador. Neste caso, a parentela não costuma investigar novos saberes por este meio.

O acesso a recursos educativos, como materiais didáticos e tecnologias, pode ser desigual, com alunos de famílias com menos recursos tendo menos acesso a estes materiais, gerando desmotivação para o desvelar da ciência.

Há falta de espaço domiciliar para os estudos, como uma mesa, estante, livros, iluminação adequada, entre outros. Os familiares oportunizam materiais conforme suas posses. A renda familiar está atrelada ao nível educacional do seu pertencimento.

A falta de uma moradia fixa gera conflitos no aluguel e mudança constante de ambiente. Os alunos acabam absorvendo esses impasses de instabilidade social e emocional por conta socioeconômica.

Além desses fatores, a saúde, a nutrição e a segurança alimentar dos alunos também podem afetar o seu desenvolvimento intelectual e rendimento escolar.

Em suma, os fatores socioeconômicos podem criar desigualdades no acesso à educação e na qualidade da aprendizagem, o que pode ter um impacto a longo prazo na vida dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões expostas evidenciam a complexa relação entre família, escola e condições socioeconômicas no processo de escolarização dos estudantes, especialmente das classes populares. A família, enquanto primeira mantenedora, enfrenta desafios significativos impostos por limitações financeiras, que impactam diretamente sua capacidade de acompanhar e apoiar o desenvolvimento escolar dos filhos. A precariedade de recursos básicos e o acúmulo de responsabilidades econômicas acabam por restringir o envolvimento ativo dos pais na vida escolar dos alunos, prejudicando o vínculo entre os dois principais pilares da educação: casa e escola.

Por sua vez, a escola, ainda que se constitua como espaço de promoção do conhecimento, também apresenta carências estruturais e pedagógicas que dificultam sua plena atuação como agente de transformação. A ausência de recursos didáticos de qualidade, a limitação de atividades culturais e esportivas e o pouco aproveitamento das tecnologias disponíveis comprometem a formação integral do aluno.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a superação dos obstáculos educacionais exige um esforço coletivo que envolva políticas públicas eficazes, investimentos em infraestrutura escolar e ações que fortaleçam a parceria entre escola e família. Somente com o reconhecimento e a valorização do contexto social dos estudantes será possível construir um ambiente educacional mais justo, inclusivo e propício à aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, E. M. D. **Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa**. Tradução de Cesar Amarilhas. 2ª. ed. 1ª Reimpressão. Assunção: A4 Diseños, 2012.
- AZEVEDO, M. L. N. **Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social?** Avaliação. Campinas; Sorocaba, SP, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000100008 Acesso em: 07/03/2025.
- BRASIL. **Constituição Federal**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Ministério das Comunicações, 1988.
- BROOKE, N; SOARES, J. F. (Orgs). **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. Tradução: Viamundi Idiomas e Traduções: Cleusa Aguiar Brooke: Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: UFDMG, 2008.
- CAETANO, Luciana Maria; YAEHASHI, Solange Franci Raimundo (orgs). **Relação escola e família: diálogos interdisciplinares para a formação da criança**. São Paulo: Paulinas, 2014.
- CANEDO, Maria Luiza. **Família e escola: interações densas e tensas**. Curitiba: Appris, 2018.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- FERRÃO, Maria Eugênia; FERNANDES, Cristiano. O efeito-escola e a mudança – dá para mudar? Evidências da investigação brasileira. REICE. Revista Eletrônica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación, Madrid, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2003. Disponível em: Acesso em: 26/04/24.
- GOMES, Manoel Messias. **Fatores que facilitam e dificultam a aprendizagem**. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/14/fatores-que-facilitam-e-dificultam-a-aprendizagem>. Acesso em: 03/05/25.
- GROSSI, E. P. BORDINI, J. (Org.). **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE, Censo Brasileiro de 2019. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2019. Manaus. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/manaus/panorama>. Acesso em: 09/03/2025.
- MENDES, Celso Ricardo. **Longevidade traz oportunidades e desafios para a população**. Disponível em: <https://revistaapolice.com.br/2020/01/longevidade-traz-oportunidades-e-desafios-para-populacao/>. Acesso em: 21/01/25.
- NAGAOKA, Jane de Souza. **O impacto do programa bolsa família nas condições de vida das famílias beneficiárias do Município de Manaus/AM**. Manaus: UFAM, 2012.

OLIVEIRA, José Aldemir. **A análise da moradia em Manaus (AM) como estratégia de compreender a cidade.** Revista Eletrônica de Geografia y Ciências Sociales. Barcelona, 2007.

OLIVEIRA, Katya Luciane de *et al.* **Estilos de aprendizagem e condições de estudo de alunos de Psicologia.** Psicologia Ensino & Formação, v. 7, n. 1, p. 31-39, 2016.

PINTO, Jucimara de Castro Almeida. TENÓRIO, Robinson Moreira. **A influência dos fatores socioeconômicos no desempenho acadêmico dos estudantes de ensino médio integrado do IFBA/Campus Barreiras.** Barreiras: 2015. Disponível em: http://www.equidade.faced.ufba.br/sites/equidade.oe.faced.ufba.br/files/jucinara_pinto_robinson_tenorio_-_a_influencia_dos_fatores_socioeconomicos_no_desempenho.pdf. Acesso em: 05/03/2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.** 2ª edição. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Ivete Maria *et al.* **Repercussões do processo ensino-aprendizagem na qualidade de vida-saúde de acadêmicos: entre possibilidades e limitações.** Revista Mineira de Enfermagem. Minas Gerais: UFMG, 2022.

RODRIGUES, Eraldo Ferreira; CENTURION, Diosnel; OLIVEIRA, Elane do Socorro do Carmo. **Fatores socioeconômicos que influenciam o desempenho no contexto escolar: uma análise dos alunos do ensino médio/2018 da Escola Estadual Pitágoras, no município de Ananindeua do Estado do Pará.** Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD4_SA117_ID3373_29072021130559.pdf. Acesso em: 03/05/2025.

SOARES, José Francisco; COLLARES, Maria Cristina Murta. **Recursos Familiares e o Desempenho Cognitivo dos Alunos do Ensino Básico Brasileiro.** Artigo publicado pela Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Minas Gerais, Brazil: 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/Qj6FYy5qTYrZRfVmvFcP9HM/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 03/05/25.

VALENTE, Flávio Luís Schieck. **Fome e desnutrição, determinantes sociais.** São Paulo: Cortez, 2005.



Vamos ao trabalho? Repensando a Empregabilidade e o Uso Estratégico de Tecnologias Georreferenciadas no Outplacement Urbano¹

Let's Get to Work? Rethinking Employability and the Strategic Use of Georeferenced Technologies in Urban Outplacement

Emiliano Valente Reyes

Daniel Moraes Pinheiro

Professor orientador

Resumo: Esse estudo relaciona a epistemologia da ciência em administração e aborda, através de sua compreensão filosófica em relação à construção do conhecimento e a observação dos fenômenos da natureza, uma discussão referente a evolução da promoção da empregabilidade e das oportunidades que a inovação tecnológica pode vir a contribuir para a evolução social a partir de sua promoção georreferenciada, utilizando-se para tal de tecnologia disponível neste primeiro quartil do século XXI. Entender os paradigmas filosóficos e os constructos utilizados na presente data motivam a elaboração desta contribuição científica no intuito de se fazer notar a temática tão fundamental ligada à atividade laboral. Pois, entende-se que é a partir desta, que se cerceia todo o universo das relações sociais, ambientais e relacionais humanas. Ou seja, é a partir da atividade laboral que se constrói o *modus operandi* da sociedade no entendimento de que este afeta a hierarquia social, os aspectos de convívio cultural, os deslocamentos diários e o atendimento às necessidades básicas de alimentação, vestuário e moradia. A discussão visa compreender através de um estudo epistemológico da sociologia da ciência vinculada às origens da atividade laboral humana e arguir sobre a evolução tecnológica sob uma metodologia construtivista na expressão das justificativas para tal à luz da experiência do autor em seus mais de vinte anos atuando de forma executiva em ambientes corporativos. Vamos ao trabalho?

Palavras-chave: trabalho; georreferenciamento; outplacement.

Abstract: This study aims to relate the epistemology in the administration study field through its philosophical understanding regards the building knowledge process and the natural phenomena observation. This work willingness has focus on the discussion of geolocated outplacement promotion for employability, the usage of mobile crowdsensing and related technological innovation which can wisely contribute for social wellness accelerated by geolocated working opportunities adverts, when used for that purpose, besides all tech know-how existent in the first quarter of 21st century. To understand philosophical paradigms and constructs used in the present time, motivate the construction of scientific contribution in order to awake interest for this elementary subject, linked to work activities. Thus, there is an understanding that all social, environmental and human relationship is somehow connected to humankind labor activities. With the belief that human *modus operandi* starts broadly from his occupation, understanding how it affects social hierarchy, cultural aspects of living socially, cultural living habits and daily home-to-work commute and its habits for basic needs like food,

1 Artigo apresentado pelo doutorando como requisito parcial para obtenção de aprovação da disciplina de Epistemologia da Ciência em Administração do curso de Doutorado em Administração da Universidade do Estado de Santa Catarina, no ano de 2021.

clothes and housing are the goal of this study itself. This document aims to understand the link between sociological epistemological science origin studies and labor human activities and argue about tech evolution on a constructivist methodology based on the author executive experience in corporate environments for over twenty years. Let's get to work?

Keywords: work; geolocation; outplacement.

INTRODUÇÃO

A relação do ser humano com o trabalho é intimamente ligada ao seu contexto social, suas relações com os demais indivíduos e é sobretudo visceral no que dá sentido a função de cada indivíduo no que tange a sua contribuição na cadeia produtiva de bens ou serviços. Observa-se a atividade laboral como uma forma na qual o ser humano produz sua própria existência e o objetivo deste estudo é ressaltar a importância desta temática, abordando a produção laboral desde sua origem, sob a ótica da sociologia da administração e sua base filosófica – vinculada a uma base epistemológica – enaltecendo a evolução da relação empregado-empregador e endereçando questionamentos às atuais aplicações disponíveis para promover o aumento das oportunidades profissionais através da utilização de tecnologia. Esse estudo possui um olhar zeloso ao histórico das relações profissionais com um despertar de pensamento crítico à evolução das possibilidades criadas para facilitar a ampliação da empregabilidade e, por consequência, promover a melhoria do bem-estar social através da ampliação das oportunidades profissionais, sempre sob o olhar das novas possibilidades nascidas a partir da existência de ferramentas de base tecnológica.

O tema tem profunda relevância social e será abordado sob uma ótica objetivista, trazendo uma análise histórica sobre a relevância social do fenômeno estudado e busca contribuir cientificamente no pensar crítico sobre novas formas de promover o aumento da promoção de oportunidades de trabalho à força de trabalho existente, sem esquecer de suas relações de benfeitorias sociais agregadas.

Nessa ótica, o objetivo é endereçar através da metodologia quali-quantitativa a compreensão sobre o trabalho em si – como atividade ocupacional humana – e seus efeitos relacionados à mobilidade urbana em grandes cidades e a questões associados com a segurança pública.

DESENVOLVIMENTO

Nosso entendimento comum referente à atividade profissional advém de tempos em que a relação de exploração de mão-de-obra era informal, sem regras claras ou leis trabalhistas vigentes. Porém, sempre houve o entendimento de que o trabalho produz valor de forma a intrigar o filósofo, historiador, economista, sociólogo, jornalista e revolucionário socialista alemão, Karl Heinrich Marx (1974). Um dos principais colaboradores no entendimento sobre as relações de trabalho ao longo do tempo, com contribuições científicas significativas no pensar sobre a atividade laboral.

A teoria de Marx (1974) prevê que a condicionante que possibilita a produção e, por conseguinte, a sociedade, é baseada na forma à parti do conceito genuíno do que se define como propriedade. Essa condição é que permite o entendimento de que a produção e apropriação da natureza pelo indivíduo ocorra por uma determinada organização societária, no entendimento de que há a existência de uma propriedade comunal (Marx, 2011) que é ainda mediada por uma sociedade, também comunal. Esta era a forma compreendida como a mais rudimentar no modo de produção histórica, ou seja, é a partir do que se apropria na natureza que se produz algo.

No momento em que o homem, em sua evolução, deixou de ter comportamento nômade e passou a plantar e a caçar é que se iniciou a compreensão sobre a existência de comunidades privadas e de exploração de mão-de-obra, muitas vezes de parte de seus próprios filhos, para a produção de alimentos para a própria subsistência. Pois originalmente havia um sentimento de coletividade na compreensão das terras, sobretudo em razão do comportamento humano cuja característica primitiva era puramente ligada ao extrativismo até o limite da escassez de produtos de origem animal, vegetal ou mineral em uma determinada área, o que originava uma ação nômade sequencial em busca de nova área fértil. Essa atividade humana essencialmente extrativista, que antecede a agricultura, a pecuária e a indústria; foi muito importante para que houvesse a evolução da espécie humana até atingirmos o conceito de propriedade e a exploração laboral por meio de regras socialmente aceitas por empregadores e empregados.

O conceito de propriedade trouxe consigo um desenho rudimentar das relações de trabalho. A concepção conceitual do trabalho nasceu na filosofia idealista de Hegel, pioneiro nos estudos em relação ao tema e principal influenciador da estruturação dos pensamentos de Marx, substancialmente na dialética Hegeliana (Foulquié, 1978). O entendimento de que o trabalho é capaz de criar produtos e ferramentas, superando o instinto imediato do desejo animal, é trazido como uma manifestação dialética que se estabelece entre objeto e sujeito. Para Hegel, o processo dialético da realidade não é mais do que uma manifestação da ideia exteriorizada do mundo. Já para Marx, o mundo material existe independentemente de todo o espírito. Para ele, é na matéria que se produzem as teses e as antíteses que levam às sínteses provisórias que marcam a evolução cósmica. O materialismo dialético de Hegel e Marx, ou simplesmente a dicotomia entre a dialética Marxista e a dialética Hegeliana, mostra que apesar da influência hegeliana, que admite uma imobilidade metafísica das classes, Marx admite possibilidades contrárias, trazendo à tona a subversão das classes. Portanto, mesmo que ambos entendam que o mundo evolui por processos dialéticos, para Hegel é necessária a razão, ou uma ideia absoluta, ou seja, é fortemente conectado ao conceito de idealismo. Já Marx traz o conceito de que a razão é permissível às definições abstratas da mudança, que passam pela ação dos homens na natureza, sendo estes agentes de transformação da matéria. Dessa forma, contrapõe o idealismo de Hegel com um conceito materialista em sua forma de pensar (Marx, 2011).

Tenho admiração particular pela compreensão do conceito de trabalho no sentido essencial de estar conectado a missão do indivíduo, como interpretado por Hegel, cujo pensar sobre o conceito de trabalho traz a expressão de um valor maior, formador de consciência pessoal e social. Mesmo sofrendo críticas e Marx, Hegel conseguiu influenciar Marx no sentido de compreender plenamente o sentido do trabalho (Semeraro, 2013). Nessa inspiração, o idealista conceitua operosidade e reflexo social como pontos importantes na contextualização da formação da consciência e da linguagem na sua gênese histórica, destacando as determinações materiais do trabalho, a constituição da família em torno dos bens e a materialidade da vida social como destaques advindos da Filosofia do Espírito Jenense, criada entre 1805 e 1806. Aspectos conceituais sobre a atividade laboral, como o fato de que a atividade fim da produção do trabalhador é a de gerar riqueza à organização, reduzir malefícios que mecanizam o ser humano e reforçam os conceitos de fenomenologia do espírito, de 1805. Estas ainda refletem nos dias atuais como valores importantes no desempenhar das funções referentes ao trabalho pela espécie humana (Semeraro, 2013).

A teoria social Marxiana teve influência significativa da temática trabalho. Segundo ele, para os que vivem da venda da sua força de trabalho, há uma limitação a um cotidiano penoso e laborioso da produção. Pois destaca, como exemplo prático, que a estrutura influencia a superestrutura, quanto observa-se que um colaborador, de uma determinada empresa específica, somente planeja uma atividade de lazer após compreender que todas as obrigações referentes ao trabalho estejam cumpridas, de forma prioritária e excludente. Para poder inserir uma nova atividade a sua rotina, há sempre uma ponderação por parte do trabalhador para que não haja um ofensor a sua atividade de maior grau de relevância social. O trabalho não se limita ou restringe aos ambientes de produção, mas transcendem a vida do sujeito na organização da sociedade (Montalvão, 2012), apontando que a psicodinâmica do trabalho abstrai a ideia de alienação e despersonalização do trabalhador, mas também como uma atividade potencialmente orientadora de uma ação política coletiva e de subversão da dominação social. Entende-se aqui um conceito moderno de que há uma complexidade bastante relevante na vida do sujeito que se conecta diretamente a atividade laboral e traz consigo a valorização do contexto social em que está inserido o trabalhador. Nesse ponto o Marxismo relaciona-se com a psicodinâmica do trabalho compreendendo que somente uma reconstituição crítico-ontológica da categoria do trabalho; que acesse a raiz da questão, por meio de uma apreensão radical, poderia trazer à tona uma nova teoria do trabalho e de suas mediações no seio da estrutura e da dinâmica da sociedade. Ou seja, há que se superar a superficialidade conceitual e empírica com a qual a categoria trabalho vem sendo conduzida pela ciência para buscarmos evoluir os processos subjetivos e coletivos decorrentes das atividades laborais, tanto individuais quanto coletivos (Montalvão, 2018).

A relação do homem com a natureza em um processo natural, cujo foco na produção por parte dos indivíduos é socialmente determinado e pertence a entendimentos do século XVIII que antecedem a criação de uma “sociedade burguesa”. Esta burguesia que se preparou desde o século XVI e no século XVIII atingiu um es-

tágio mais maduro. A produção sempre esteve intrínseca a natureza humana, desde a maneira natural, na família e na família ampliada em tribo, depois em organizações de misturas ou afastamento de grupos de diferentes tribos. Até que o conceito de sociedade burguesa passou a não mais olhar apenas para as necessidades básicas privadas daqueles que exerciam atividade laboral e passou a ter uma visão exterior ao produto dos esforços de seu quórum de trabalhadores. Nasce o conceito de que a produção depende de *know-how*, instrumentos de produção e de capital. O escravo, o servo e o trabalhador assalariado, todos recebem uma quantidade de alimentos que os permitem servir em seus postos, bem como o monge vive de esmola ou o levita vive do dízimo. Em todos os casos, a propriedade e a proteção desta por força de lei ou imposição governamental, é ponto fundamental da economia para o princípio da produção (Marx, 2011).

A sociedade passou por um momento feudal, onde os monarcas, burgueses e latifundiários detinham o poder sobre uma classe desprovida de condições básicas de sobrevivência (Marx, 2011). O período de escravidão ocupou uma época sombria nas relações humanas da produção, sobretudo em plantações e fazendas primitivas de criação e abate de animais, em que pessoas viviam em condições sub-humanas em troca de alimento e moradia. Sem condições de sobreviver afastados das senzalas nos períodos de entressafra, os servos preferiam ficar em condições precárias e sob a exploração dos grandes senhores das terras em troca de alimento e abrigo. O trabalhador era obrigado a “pagar” com o seu trabalho pelos benefícios de alimentos e moradia, criando-se um círculo vicioso que jamais possibilitaria que houvesse qualquer possibilidade de a relação de exploração se findasse (Sento-Sé, 2001). Esse ciclo se dava em função de não haver oportunidades diversificadas em uma época de exploração agropecuária como a base da cadeia econômica mundial. Segundo a história, as guerras travadas na Grécia e na Roma antiga davam o direto a exploração da mão de obra, sob o regime da escravidão, dos vitoriosos sob os derrotados. Independentemente de polêmicas referentes à cor da pele, os vencedores empoderados detinham verdadeiros exércitos para poder exercitar a exploração laboral nas suas produções (Meltzer, 2004). O contraste social existente em países emergentes, como o Brasil, afetam a quebra desta relação de exploração empregador- empregado, portanto a melhoria na promoção de oportunidades, forçam com que a elite empresarial garanta melhores condições de salários e benefícios a fim de evitar o *turnover* de funcionários nas empresas; afinal é extremamente dispendioso contratar um novo colaborador e treinar o mesmo para que esteja em condições de servir a organização de forma plenamente satisfatória aos níveis de produção esperados pelo empregador.

No entendimento de Marx (1974), o capitalismo é baseado na relação do capital e o trabalho assalariado, de forma que a produção do capital se dá por meio da expropriação do valor do trabalho do trabalhador que recebe o pró-labore pelos donos do meio de produção. O mesmo criou um termo próprio para esse fenômeno de “mais-valia”. Autores como Adam Smith e Karl Marx sustentam a ideia de que o trabalho – e seu valor agregado – é associado a quantidade de trabalho aplicado para a sua produção. Essa ótica, permite a interpretação de que o trabalhador assalariado passa a ser visto como uma mercadoria na observação do empregador,

sendo que o resultado produtivo do assalariado precisa compensar os ganhos de capital agregado ao produto final que o mesmo produz – ou até mesmo exerce, como serviço (Marx, 1974).

O conceito da mais-valia é um dos pontos de inflexão mais relevantes do estudo capitalista e reflete a relação do trabalho com o que há de mais precioso na vida humana: o tempo. Ao exercermos uma atividade profissional, dedicamos inúmeras horas de nosso dia em razão de um salário que atenda às nossas expectativas. Porém, nem sempre há um senso de justiça nessa relação, haja vista que algumas atividades não conseguem gerar salários que condizem com o tempo de esforço necessário para a produção e tal produto final – seja este um bem ou um serviço.

O Know-How

O *know-how* – ou conhecimento – é a principal ferramenta na busca por soluções para os inúmeros desafios existentes na governança de grandes massas populacionais, sendo que as análises de grandes volumes de informações - utilizando-se de ferramentas de *big data* - vem crescendo vertiginosamente para permitir a interpretação de problemas altamente complexos, com tempo de resposta ínfimo se comparado a capacidade humana de análise. O contínuo avanço da computação vem impulsionando a forma como entendemos o comportamento de nosso ecossistema; sobretudo no que tange ao comportamento humano. Aproveitando-se deste avanço tecnológico que permite a tratativa de grandes volumes de dados e do potencial conhecimento proporcionado por estas massas de informação, podemos pensar no desenvolvimento socioeconômico através do uso de inteligência aplicada a fatores de interesse das pessoas; no entendimento que uma comunidade - sobretudo aquelas com alta densidade demográfica - abastecida de inteligência, pode usufruir da promoção do bem-estar social (Suzuki *et al.*, 2010). Refere-se a essas cidades *data driven* como *smart cities*. Nesse contexto, podemos realizar cruzamentos de informações para inferir análises de problemas pontuais de uma cidade específica.

Um exemplo hipotético seria relacionar os horários de congestionamentos em uma área metropolitana com os dados de distribuição dos endereços das famílias residentes nesta área; e cruzá-los com os endereços escolares e turnos em que as crianças estão matriculadas na rede municipal de ensino desta mesma região. Estas correlações poderiam gerar informações relevantes ao mapeamento das necessidades de obras de infraestrutura para permitir melhor escoamento do tráfego e também um possível programa de remanejamento e ampliação de vagas entre escolas públicas, minimizando os deslocamentos casa-escola. Um segundo aplicativo que vem revolucionando a área de transportes é o da empresa Uber, que também merece pleno destaque por diariamente proporcionar um reflexo positivo na melhoria da mobilidade urbana das cidades, com alcance global. Este último, além de servir como uma excelente alternativa ao serviço e táxi, gera empregos e vem se tornando uma fonte de renda rápida para motoristas com disposição para enfrentar o trânsito pesado das principais cidades mundiais (UBER, 2016).

O maior desafio na gestão pública municipal é o princípio da continuidade. Isso se deve ao fato de o comando ser substituído a cada ciclo eleitoral gerando uma ruptura no conhecimento da máquina pública organizacional. A propriedade intelectual só ocorre quando o conhecimento individual é apropriado pela organização (Argyris, 1996), portanto entende-se que a criação de centros de inteligência de cidades podem ser uma excelente alternativa para a construção de um conhecimento perpetuado, evitando-se assim a desconstrução cíclica imposta pela previsão constitucional de eleger novos governantes a cada quatro anos. Um exemplo assertivo nesse sentido se dá na. Implantação de centros de monitoramento que gerenciam incidentes de cidades, em regime 24x7, levando-se em conta as questões mais relevantes como: segurança, trânsito, poluição do ar, incêndios, erosão, desmatamento, controle pluvial, dentre outros indicadores que geram um enorme volume de dados. Dessa forma, apropria-se do conhecimento através da vinculação do mesmo a um processo contínuo, preservando os dados e as informações ao longo do tempo para ações preditivas com foco na melhoria da qualidade de vida da população. Afinal, processos coletivos são mais importantes que os individuais na formação das decisões (Etzioni, 1988) e, portanto, a carreira política de um candidato que assume um cargo público de gestão não pode se sobrepor aos interesses coletivos da sociedade, devendo sempre buscar a apropriação do conhecimento para a máquina pública – como um verdadeiro legado positivo de seu governo – e não para benefício individual.

Novos líderes precisam estar cientes de abordagem de seu papel gerencial, que não é mais processualista como na teoria quase centenária de autores como Henry Fayol (1841 - 1925) que defendia uma linha de gestão chamada abordagem do processo administrativo. Há sim uma necessidade dinâmica de adaptação que busca a abordagem dos papéis gerenciais com foco na resolução de problemas por conduta executiva que exalta a brevidade, variedade e fragmentação do trabalho (Mintzberg, 2009), pois a gestão pública exige dinamismo e flexibilidade pragmáticas ao exercício de um bom mandato. Porém, deve-se buscar sempre líderes que pensem no bem-estar coletivo e exerçam com a responsabilidade de longo-prazo. Afinal, é possível reconhecer que organizações podem “aprender”, não de forma epistemológica através de suas capacidades cognitivas, mas sim sob o ponto de vista de consolidar cultura e apropriar-se do conhecimento como organização (Shafritz, 1978).

Um fator fascinante da análise de dados de microrregiões é a inter-relação entre eles. Em uma reflexão sobre a insegurança nas áreas urbanas, podemos trabalhar com a suposição de que uma ação ilícita está diretamente relacionada ao desemprego. Podemos assumir tal hipótese haja vista que um trabalhador, ocupado por uma intensa jornada de trabalho e que tem suas necessidades básicas plenamente atendidas pelo retorno financeiro de seu pró-labore - como acesso à alimentação, transporte, vestuário, habitação e lazer - teria minimizada a possibilidade de cometer uma atividade criminosa. Não obstante, um indivíduo sem ocupação profissional, possui maior tendência a cometer ilicitudes pela associação da desocupação (tempo livre) com a falta de atendimento às suas demandas mais básicas.

A empregabilidade sofreu um efeito avassalador provocado pelo *lockdown* necessário ao combate da pandemia do covid-19. Em 2021 as taxas de desemprego apontavam para índices alarmantes de 14,1% (Ibre/FGV, 2021) com muitos elementos de incerteza na leitura do cenário complexo que envolveu: saúde, economia e política. Haja vista a inter-relação de que a falta de oportunidades profissionais estava diretamente relacionada ao aumento da insegurança que assola o país, um técnico de planejamento e pesquisa do IPEA, comentou durante a intervenção militar que ocorreu na cidade do Rio de Janeiro, em Fevereiro de 2018:

A questão da falência econômica do Rio de Janeiro afeta por dois fatores diferentes o aumento dos crimes: por um lado, quanto mais desemprego mais tensões sociais, e maiores incentivos a entrar no crime. Aquele jovem que está na fronteira tentando arrumar um emprego muitas vezes, ao não encontrar oportunidade de trabalho, acaba sendo aliciado (Cerqueira, 2018).

Dessa forma, a geração de emprego corrobora com a diminuição das transgressões e deve ser trabalhado com extrema responsabilidade pelas autoridades políticas - ainda mais em cenários como por exemplo o da pandemia do Covid-19. Na linha de incentivo às PPPs, o governo deve buscar incentivar e apoiar empresas que investem em soluções na área de geração de empregos.

A Hora do Rush

O trabalhador que por sua vez enfrenta uma jornada de trabalho semanal, necessitando deslocar-se para a execução de suas atividades laborais, costumeiramente enfrenta congestionamentos nas grandes cidades brasileiras. O horário comercial, compreendido entre 8h e 18h, torna o trânsito caótico nos horários de pré e pós-jornada em praticamente todos os grandes centros do país. A grande maioria das escolas do país também inicia o período matutino próximo das 8h e finda próximo ao meio-dia. No período vespertino, o turno geralmente compreende o intervalo das 13h30min às 18h. Essa coincidência de horários faz com que o transporte dos estudantes pela manhã e trabalhadores em deslocamento casa-trabalho dividam a mesma frustração diária de dividir vias terrestres congestionadas. A mesma regra é válida para o horário coincidente de saída das escolas de período vespertino, próximo das 18h, que é conflitante com o fim da jornada de trabalho, afetando o caminho inverso: trabalho-casa.

O sistema de escoamento do tráfego de veículos particulares e de transporte coletivo entra em colapso nestes horários de pico e a paciência dos motoristas é colocada à prova para enfrentar filas e congestionamentos quilométricos em diversas cidades do país. Estas inter-relações tornam necessária a aplicação de engenharia do conhecimento no sentido de minimizar estas “dores” identificadas nos grandes centros urbanos, para que as cidades melhorem a qualidade de vida de seus habitantes através do uso inteligente e contínuo de informações. As benesses proporcionadas aos residentes através do uso do conhecimento aplicado, deve aproximar a compreensão dos habitantes de determinado município a fomentar o conceito de *smart city*, gerando um movimento de retroalimentação de informações para as tomadas de decisões das autoridades públicas.

A melhoria na eficiência da cidade só é percebida quando se transforma o valor do pagamento de tributos em entrega real de retorno aos contribuintes. Dessa forma, a população passará a ter um senso positivo vinculado ao pagamento de impostos. Em 2017, o Brasil foi o país que teve o pior desempenho no retorno de impostos à população pelo cálculo do indicador IRBES e há muito trabalho a fazer para mudar esse cenário (Olenike, 2024). Os estudos das inter-relações geradas são bastantes amplos com possibilidades tendendo ao infinito. Portanto o foco deste estudo será limitado apenas a exploração de estudos gerados nas áreas de empregabilidade, segurança e mobilidade urbana. Estes três pilares estão diretamente relacionados a expectativa de desenvolvimento sócio-econômico pelo emprego de ferramentas inteligentes de gestão pública e através de PPPs. Estas ferramentas podem sempre aumentar a taxa de habitantes economicamente ativos com emprego formal, minimizando problemas de trânsito pela promoção de ocupação profissional georreferenciada - o que gera menor necessidade de deslocamentos casa-trabalho - e interpretar a redução da criminalidade associada ao aumento empregabilidade.

A promoção de empregabilidade georreferenciada deve se utilizar da velocidade de *crowdsensing* participativo para popular dados em sua base. A fim de avaliar os benefícios nos campos da empregabilidade, segurança e trânsito; pode-se avaliar indicadores de performance das três áreas para análises. Como fato relevante nesse contexto, foi divulgado no país no dia 30 de janeiro de 2018 a notícia de que a poderosa empresa Google lançou no Brasil uma ferramenta chamada *Google Jobs* que auxilia na compilação de vagas de emprego ofertadas por sites especializados em anúncios de vagas, utilizando-se de seu tradicional mecanismo de busca (Gomes, 2018). O mesmo traz a distância em quilômetros de vagas anunciadas utilizando-se de inteligência artificial e serviços de localização de *gadgets* populares como *smartphones* e *laptops*; porém findou por recair no erro de consolidar vagas de algumas empresas tradicionais de cadastro de vagas que não possuem foco na geração comunitária de oportunidades. Porém, o fato interessante é que empresas globais já estão tomando frente no desenvolvimento de ferramentas de promoção de empregabilidade, fortalecendo a contemporaneidade desta temática de pesquisa.

Para que haja sucesso na evolução do estudo, a ação fundamental será avaliar ferramentas como o ParticipAct, produzida pelo LabGes da UDESC, capaz de mostrar em um mapa a localização de registros em um mapa, que se aplica a divulgação de oportunidades profissionais. Nesta plataforma, os empresários poderão anunciar oportunidades por períodos determinados e usuários poderão divulgar vagas instantaneamente no conceito de *crowdsensing* participativo. A ferramenta poderá permitir que ao visualizar uma vaga anunciada na vitrine de uma loja, por exemplo, qualquer usuário promova essa divulgação de forma rápida com localização georreferenciada para auxiliar uma indicação.

Há um desafio no que se refere a promoção destas novas formas de empregabilidade, haja vista que o modelo existente das agências de emprego *online* - que em sua grande maioria cobram pelo serviço de agenciamento - está fadado ao

insucesso. A razão é simples: em uma situação de desemprego, não há incentivo financeiro a realizar qualquer tipo de investimento. A ferramenta proposta traz consigo o desafio de mudar a percepção de que a grande maioria das vagas de emprego existentes não são divulgadas (Linkedin, 2016). Informalmente, se acredita que menos de 10% das vagas de emprego são divulgadas no mundo, abrindo oportunidade para contribuições no sentido de promover estas vagas de forma inteligente.

Para gerar interesse dos trabalhadores, é necessário que os empresários divulguem suas vagas. Empresas hoje não dispõem de uma plataforma georreferenciada para anúncio de vagas em forma de mapa a ser populado. Essa plataforma deverá agilizar o anúncio de oportunidades com um modelo dinâmico para poder causar o interesse de empresários e, evidentemente, de candidatos a vagas de emprego. A ideia conceitual da ferramenta é justificada pela intenção da promoção do bem-social por considerarmos neste estudo o emprego formal como a peça chave para a dignificação do indivíduo. A avaliação explora a modelagem de um portal com vagas de emprego ofertadas por empresas de forma georreferenciada para que, dessa forma, um indivíduo em busca de *outplacement* possa priorizar a busca por recolocação profissional próxima do local em que reside. Essa condição sendo ofertada, irá contribuir diretamente para minimizar problemas relacionados a segurança - pelo fato de promover a ocupação dos indivíduos - e também tende a gerar menor pegada de carbono associada a escolha por parte dos candidatos a oportunidades profissionais cujas distâncias de deslocamento casa-trabalho sejam menores. A contribuição no âmbito da área de conhecimento é ligada a inovação na busca por recolocação profissional, através de plataforma que promove o desenvolvimento das microrregiões municipais dentro do conceito das *smart cities*. A apelo é diretamente associado ao ideal de que os habitantes de um bairro, por exemplo, consigam suprir suas necessidades através da utilização dos serviços locais: conceito "*drink local*" de priorizar o consumo entre uma população que ocupa uma mesma microrregião, fortalecendo o comércio local e assim mantendo a coexistência dos negócios através do fenômeno da troca de bens e da prestação de serviços.

Ecossistemas vêm sendo criados de modo que os bairros sejam autossuficientes em prestação de serviços e também de abastecimento a população desta comunidade específica. Observar a evolução de indicadores sociais após o emprego de conhecimento científico através de uma plataforma de promoção de vagas de trabalho georreferenciadas é um objetivo adiante para melhor avaliar estas reflexões acerca das relações de ofertas de trabalho. Acredito fortemente que através da análise de indicadores, devemos ter melhorias pontuais no que se refere a regiões altamente urbanizadas, na intenção de frear ou diminuir as distâncias dos deslocamentos casa-trabalho e diminuir a insegurança pelo aumento no índice ocupacional da população economicamente ativa. A evolução deste estudo prevê a melhoria da distribuição da mão-de-obra qualificada tornado a cidade otimizada segundo o conceito de *smart cities*. O sucesso na melhoria dos indicadores de performance poderá garantir o processo de internacionalização da adoção desta reflexão, em forma de *know-how* científico, devendo ser homologada para atender

às normas e legislação de cada país. Pois entende-se que a necessidade de geração de empregos após a crise instaurada pela pandemia do Coronavírus é uma questão global, e não pontual. O Laboratório de Tecnologia de Gestão - LABGES, que já desenvolveu projetos como o ParticipACT que permite explorar, de forma multidisciplinar, recursos da tecnologia da informação com o objetivo de explorar benefícios sociais à população traz em si um potencial extremamente inteligente de aproximar a academia da sociedade através da prática de extensão universitária. Nessa mesma linha, a curiosidade relacionada a atividade laboral visa aprofundar e evoluir estes estudos de análise e predição de dados estatísticos na área de *big data analytics* para um horizonte futuro integrar a ciência com o objetivo de seguir contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico regional.

Diversas cidades têm trabalhado os problemas relacionados a urbanização através de políticas distintas para cada tipo de problema social relacionado a esse preceito. No campo da empregabilidade, há notórios casos de isenção fiscal oferecidos a empresas com objetivo de instalação de fábricas de grande porte nas suas delimitações territoriais. Já no quesito segurança, as ações permeiam a ocupação de territórios de domínio de traficantes, uso de força policial, barreiras e operações especiais. E, por fim, as questões ligadas à mobilidade urbana, tradicionalmente recebem força de trabalho para a construção de viadutos, alargamento de vias e construção de rotas alternativas - que infelizmente, por má gestão de recursos públicos, permanecem inacabadas por incontáveis vezes ou enfrentam atrasos em suas execuções. Porém, ainda são escassos os projetos específicos com foco na promoção da empregabilidade de forma georreferenciada como forma indireta de combate da violência urbana e otimização de deslocamentos casa-trabalho. Alguns projetos atuam, principalmente na área de serviço social, na contenção da violência e na recuperação de indivíduos retornando-os à força de trabalho, mas sem a efetividade no aumento da empregabilidade em larga escala ou nos benefícios indiretos. O próprio *LinkedIn* não investiu ainda na promoção de vagas com busca mapeada. Ou seja, a busca funciona apenas via filtros e os interessados não possuem uma visualização de oportunidades de emprego associadas a mapas. Nesta mesma rede social citada, não há incentivo a divulgação de vagas para as pequenas empresas e de médio porte nesta plataforma que, no Brasil, representam 96,3% do mercado segundo um estudo da Fecomércio do estado de São Paulo (O Povo, 2016). Como a plataforma é paga e há a necessidade de um time bastante robusto para tratar um número significativo de candidatos para as vagas anunciadas, fatalmente a ferramenta só atende a grandes corporações, ignorando a maior porção da força de trabalho.

Observando o mercado de Recursos Humanos, percebe-se a cada dia uma crescente no modelo de vídeo currículo, que está em franca expansão e segue como forte tendência para os próximos anos. Estes novos modelos que estão surgindo poderão facilmente ser integrados a plataforma de georreferenciamento a ser desenvolvida, trazendo agilidade nas contratações de mão-de-obra. Uma avaliação ou entrevista profissional por videochamada é uma tendência consolidada que ganhou a aderência de inúmeras empresas durante a fase pandêmica vivenciada

de 2020 a 2023 em função do isolamento social determinado. Também é o princípio de uma etapa importante na transformação digital da indústria, cabendo à força laboral um esforço para se adaptar a esse novo cenário que de agora em diante será aceito como o “novo normal”. O conceito do projeto é focado integralmente no desenvolvimento socioeconômico. O comentário de Cesar Taurion, da *Kick Ventures*, citou na revista *SmartCity BUSINESS* Brasil, em Junho de 2017:

Uma cidade inteligente gera benefícios para todos. As empresas se fortalecem e pagam mais impostos. O município tem uma eficiência melhor, oferecendo serviços mais atraentes à população. E o cidadão vê que o imposto pago está sendo bem aplicado, fazendo com que sua qualidade de vida aumente (Taurion, 2017).

No Brasil, o foco é ampliar a atuação de soluções funcionais para que as cidades detenham os benefícios de transformá-las em cidades inteligentes. O desafio é maior pelo fato de que 84,3% da população do país, ou 160 milhões de pessoas - estar concentrada em 0,63% do território nacional (EMBRAPA, 2017). O interesse está então em buscar reflexões que se apliquem para esse grupo de municípios de forma prioritária no objetivo de atender a um maior número de habitantes e colher resultados mais expressivos a curto-prazo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão que fica é a de um despertar para a melhoria de pesquisas na área das ciências sociais que abordam a temática da empregabilidade. Há a necessidade latente de um despertar na forma de utilização do conhecimento adquirido, sobretudo tecnológico, para a promoção de benfeitorias sociais. Conectar empreendedores à mão-de-obra de forma georreferenciada pode contribuir na promoção da empregabilidade, do bem-estar social e ainda evitar movimentos pendulares (casa-trabalho-casa) em grandes centros urbanos, atacando inúmeros problemas urbanos como empregabilidade, segurança e mobilidade através do uso do conhecimento para a produção de soluções através de aplicações e plataformas que auxiliem no objetivo de conectar àqueles que buscam uma ocupação profissional com empreendedores e vice-versa.

É necessário um maior volume de pesquisas para garantir que a utilização de tecnologias como o *crowdsensing* para atacar o problema da empregabilidade em grandes centros urbanos. Fica aqui registrado o meu convite: “Vamos ao trabalho?”.

REFERÊNCIAS

ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald A. **Organizational learning II: Theory, method, and practice**. Reading [Mass]: Addison Wesley, c1996. 305p BOREKI, V. As Oportunidades de negócios nas cidades inteligentes. Revista *SmartCity Business* Brasil, Curitiba, n. 2, inter-relações p. 20-26, 2017.

BOREKI, V. **As Oportunidades de negócios nas cidades inteligentes**. Revista SmartCity Business Brasil, Curitiba, n. 2, p. 20-26, 2017.

EMBRAPA, Notícias. Disponível em: <<https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/28840923/>>.

ETZIONI, Amitai. **The moral dimension: toward a new economics**. London: The Free Press, 1988.

FOULQUIÉ, P. **A dialética**. Lisboa: Europa-América, 1978, p 42-66.

GURVITCH, G. **Caracterização prévia da dialética**. In: Dialética e sociologia. São Paulo: Vértice, 1987, p. 9-32.

LEFEBVRE, H. Lógica Formal. **Lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983 (Trechos escolhidos).

LINKEDIN. 2016. Disponível em:<<https://www.linkedin.com/pulse/new-survey-reveals-85-all-jobs-filled-via-networking-lou-adler/>>.

MARX, K. Introdução. In: MARX, K. **Grundrisse: manuscritos econômicos filosóficos de 1857-1858; esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MARX, Karl. **O capital**, Volume I – Trad. J. Teixeira Martins e Vital Moreira, Centelha - Coimbra, 1974.

MINTZBERG, Henry. **Managing**. Taunton Press, 2009.

MELTZER, Milton. **História ilustrada da escravidão**. São Paulo: Ediouro, 2004. passim.

MONTALVÃO, Luciano Alvarenga. **Marxismo e psicodinâmica do trabalho: aproximações possíveis**. Rev. Trabalho (En)Cena. vol 3, n 2, pp 65-79. 2018. Disponível em:<<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/encena/article/view/4947>> O POVO, **Economia**. Disponível em: . Acesso em 17 de Março de 2018.

OLENIKE, J. E.; AMARAL, G. L.; AMARAL, L. M. F IBPT. **Instituto Brasileiro de Planejamento e Tributação**. Curitiba: 2024. Disponível em: <<https://static.poder360.com.br/2024/05/ESTUDO-SOBRE-CARGA-TRIBUTARIA.docx-pff.pdf>>. o

GOMES, H. S. **PORTAL G1**. 2018. Disponível em : <<https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/google-lanca-no-brasil-servico-que-reune-vagas-de-emprego-anunciadas-na-internet.ghtml>>.

RODRIGUES, Lucas de Oliveira. **“As relações de trabalho e a sociedade”;** **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/o-trabalho-futuro.htm>. Acesso em 19 de novembro de 2021.

SEMERARO, Giovanni. **A concepção de “trabalho” na filosofia de Hegel e de Marx**. Educação e Filosofia, Uberlândia, v.27, n.53, p.87-104, jan./jun.

2013. Disponível em: www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/14881/12680

SENTO-SÉ, Jairo Lins de Albuquerque. **Trabalho escravo no Brasil**. São Paulo: LTr, 2001.

SHAFRITZ, Jay M. and WHITBECK, Philip H. **Classics of organization theory**. Oak Park: Moore Publishing Company, 1978.

SUZUKI, H. *et al.* **Eco Cities**. 2010.

TAURION, C. **SmartCity Business Brasil**, [S.l.], jun. 2017.

UBER BRASIL. **Fatos e dados sobre a Uber**. Uber newsroom. Disponível em: <<https://newsroom.uber.com/brazil/fatos-e-dados-sobre-a-uber/>>.



Tecnologias, Elites e Resistências: Reconfigurações do Trabalho na Era Digital

Technologies, Elites, and Resistance: Reconfigurations of Labor in the Digital Era

Cristiana Silva Cerqueira

É graduada em Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda (CEUT); Mestre em Ciências Sociais (UFMA); Especialista em Marketing Político e Eleitoral (ABCOP); Comunicação e Marketing (CEUMA) e Assessoria de Comunicação para Órgãos Públicos e Terceiro Setor (Faculdade São Luís)

Resumo: Este estudo analisa criticamente as reconfigurações do trabalho, da dominação social e das estruturas simbólicas promovidas pela incorporação das tecnologias digitais sob a égide das elites econômicas. A partir de um diálogo entre a crítica marxista, a sociologia bourdieusiana, a economia política da regulação e as epistemologias do Sul, discute-se como as transformações tecnológicas aprofundam desigualdades sociais, de gênero e de classe, ao mesmo tempo em que reconfiguram o papel do Estado, do sindicalismo e da cultura na sociedade contemporânea. Com base em autores como Braverman, Bourdieu, Boyer, Friedmann, Castells, Rifkin, Bell, Ellul e Boaventura de Sousa Santos, entre outros, o texto argumenta que a tecnologia é disputada como campo estratégico de poder, e que suas aplicações não apenas refletem, mas também reproduzem e intensificam formas de dominação simbólica e material. Examina-se ainda a emergência de resistências sociais, sindicais e culturais, que articulam novas formas de reconhecimento, solidariedade e organização coletiva frente à lógica fragmentadora da economia digital.

Palavras-chave: dominação tecnológica; elites econômicas; trabalho digital; desigualdade social; resistência simbólica; capitalismo cognitivo.

Abstract: This study critically examines the reconfigurations of labor, social domination, and symbolic structures prompted by the incorporation of digital technologies under the aegis of economic elites. Drawing on a dialogue between Marxist critique, Bourdieu's sociology, the political economy of regulation, and Southern epistemologies, the paper discusses how technological transformations deepen social, gender, and class inequalities while simultaneously reshaping the role of the state, trade unionism, and culture in contemporary society. Based on authors such as Braverman, Bourdieu, Boyer, Friedmann, Castells, Rifkin, Bell, Ellul, and Boaventura de Sousa Santos, among others, the text argues that technology is contested as a strategic field of power, and that its applications not only reflect but also reproduce and intensify forms of symbolic and material domination. The study also examines the emergence of social, trade union, and cultural resistances that articulate new forms of recognition, solidarity, and collective organization in response to the fragmenting logic of the digital economy.

Keywords: technological domination; economic elites; digital labor; social inequality; symbolic resistance; cognitive capitalism.

INTRODUÇÃO

A consolidação das tecnologias digitais como infraestrutura central da vida econômica, social e simbólica contemporânea tem redefinido os contornos do poder, do trabalho e das formas de sociabilidade. Longe de se apresentarem como

instrumentos neutros de progresso, a inovação tecnológica da nova era digital opera como vetor de reconfiguração estrutural do capitalismo, sendo apropriada por elites econômicas e tecnocráticas que as utilizam numa visível consolidação de novas formas de dominação e controle social. A promessa de uma sociedade da informação emancipada cede lugar a um regime de acumulação marcado pela intensificação da desigualdade, especialmente ao que tange o uso eficiente das redes, pela precarização do trabalho e pela naturalização de hierarquias sob a aparência de meritocracia e eficiência.

Este estudo parte da hipótese de que a tecnologia, enquanto campo social e simbólico, é disputada por forças antagônicas e deve ser compreendida à luz das lutas de classe, das disputas de gênero, raça e gerações, e das estratégias de regulação e resistência que emergem nesse cenário. Ao articular a crítica marxista com aportes da sociologia da dominação de Pierre Bourdieu, da economia política da regulação e das epistemologias do Sul, propõe-se uma leitura que desestabiliza narrativas tecnofílicas e desvela os mecanismos pelos quais a técnica é mobilizada como instrumento de poder.

A análise estrutura-se em torno de três eixos centrais: (i) a reconfiguração do trabalho e da qualificação em contextos marcados pela digitalização e automação; (ii) a reprodução das desigualdades sociais, com ênfase nas dimensões de gênero e invisibilidade do cuidado; e (iii) a emergência de novas formas de resistência e organização coletiva diante do enfraquecimento das instituições clássicas do trabalho. Ao tencionar os limites da sociedade pós-industrial e problematizar os discursos de inovação e empreendedorismo, o estudo busca contribuir para a construção de uma crítica sociológica que não apenas compreenda o presente, mas aponte para a possibilidade de alternativas emancipatórias.

Conceito de elite econômica tem sido abordado sob distintas óticas teóricas. Pierre Bourdieu (1996), por exemplo, argumenta que as elites não são definidas apenas pela posse de capital econômico, mas também por capitais simbólicos, culturais e sociais. A dominação das elites é mantida por meio de mecanismos de reprodução social, como o sistema educacional e as instituições culturais, que legitimam e naturalizam as desigualdades. Bourdieu (2007) introduz o conceito de “violência simbólica” para descrever como as elites impõem sua visão de mundo como se fosse universal e neutra, mascarando seus interesses de classe.

Em contrapartida, Raymond Aron (1962) analisa a sociedade industrial e destaca que, embora a técnica transforme as estruturas produtivas, o controle sobre os meios de produção e decisão permanece concentrado nas mãos de uma minoria. Daniel Bell (1977), por sua vez, introduz a ideia de uma sociedade pós-industrial, na qual o saber técnico-científico se torna o novo vetor de poder. No entanto, Bell não ignora as assimetrias de poder herdadas do modelo capitalista industrial, sugerindo que as elites se adaptam às novas formas de dominação, baseadas no controle da informação e da expertise.

Harry Braverman (1977) aprofunda essa crítica ao demonstrar como, mesmo com a introdução de tecnologias sofisticadas, o trabalho é degradado e o trabalhador é alienado de seu saber prático. A automação, longe de libertar o trabalhador,

subordina-o ainda mais ao capital. Georges Friedmann (1964) já havia apontado a fragmentação do trabalho e o esvaziamento de sentido nas atividades operacionais como efeitos da racionalização industrial.

Essas análises convergem ao indicar que, mesmo com as transformações técnicas e organizacionais, as elites mantêm sua posição dominante por meio da apropriação dos instrumentos tecnológicos e da legitimação simbólica de sua superioridade. O campo tecnológico, segundo Bourdieu (2011), constitui-se como um espaço autônomo, mas estruturado pela disputa entre agentes com diferentes volumes e composições de capital. Aqueles que detêm maior capital simbólico e cultural definem os critérios de excelência e legitimidade, garantindo a reprodução da ordem social.

Assim, a elite econômica na era digital se caracteriza não apenas por deter os meios de produção tradicionais, mas também por controlar os fluxos de informação, os algoritmos e os espaços de formação de opinião. A análise bourdieusiana permite compreender como essa elite impõe seu *habitus* digital sobre o conjunto da sociedade, moldando práticas, consumos e subjetividades.

Para sustentar a hipótese central deste trabalho, adota-se uma abordagem teórico-crítica de natureza qualitativa, fundamentada na análise interdisciplinar de referenciais clássicos e contemporâneos das ciências sociais. O percurso metodológico consiste na articulação de contribuições da crítica marxista, da sociologia bourdieusiana, da economia política da regulação e das epistemologias do Sul, com o objetivo de interpretar as reconfigurações do trabalho, da dominação simbólica e das formas de resistência diante das transformações tecnológicas no capitalismo avançado. A pesquisa se apoia em revisão bibliográfica sistemática, integrando perspectivas diversas para construir uma leitura crítica sobre o papel da tecnologia na reprodução das desigualdades sociais e na conformação de novas formas de organização coletiva.

O CONCEITO DE ELITE ECONÔMICA

As contribuições de Harry Braverman (1977), Georges Friedmann (1964), William Cavestro (1984), Claude Dubar (1996) e Horst Kern & Michael Schumann (1988) aprofundam a crítica sobre a reconfiguração do trabalho em contextos marcados pela automação e pelas tecnologias digitais. Braverman, ao analisar o processo de degradação do trabalho qualificado nos sistemas fordistas e tayloristas, demonstra como a racionalização e o controle do conhecimento produtivo acentuam a alienação operária. Friedmann (1964) antecipa essa lógica ao descrever o “trabalho em migalhas”, em que a fragmentação das tarefas destrói a autonomia e o significado da atividade laboral.

No caso específico das pequenas e médias empresas, Cavestro (1984) mostra como a introdução de máquinas de comando numérico reconfigura os critérios de qualificação e gera novos processos de dominação técnica. Claude Dubar (1996) acrescenta uma dimensão simbólica a essa discussão ao distinguir

entre os conceitos de qualificação e competência, refletindo sobre como o discurso gerencial moderno redefine o valor do trabalhador, não mais pela formação formal, mas pela sua adaptabilidade e desempenho.

Kern e Schumann (1988), por sua vez, ao falarem do “fim da divisão do trabalho”, alertam para o paradoxo de uma racionalização que, sob a aparência de maior autonomia, intensifica o controle e a pressão produtiva. Suas observações dialogam com a teoria bourdieusiana sobre a incorporação do *habitus* técnico-empresarial nas práticas cotidianas dos trabalhadores, o que contribui para a naturalização das assimetrias de poder no ambiente produtivo.

A REGULAÇÃO ESTRUTURAL DO CAPITALISMO AVANÇADO

Robert Boyer (1986), um dos principais teóricos da escola da regulação, analisa a evolução do capitalismo por meio da articulação entre modos de regulação e regimes de acumulação. A crise do fordismo e o surgimento do capitalismo cognitivo indicam transformações estruturais que redefinem a relação entre Estado, mercado e trabalho. Nesse contexto, a tecnologia não surge como um dado neutro, mas como um instrumento articulado à lógica do capital e das elites que o controlam.

A teoria da regulação dialoga com os pressupostos de Pierre Bourdieu ao enfatizar que as mudanças institucionais e tecnológicas são disputadas no campo político e econômico. A regulação das novas formas de trabalho e produção, bem como dos direitos laborais e da seguridade social, depende da correlação de forças entre classes e da capacidade das elites de impor sua hegemonia cultural e simbólica. Assim, Boyer oferece uma chave analítica complementar à crítica marxista e bourdieusiana da dominação tecnológica.

DESIGUALDADE, GÊNERO, INVISIBILIDADE DO CUIDADO E O MOVIMENTO ORGANIZADO

A análise das disparidades de gênero nas plataformas digitais deve ser situada em uma crítica mais ampla ao modo como o trabalho reprodutivo é (in) visibilizado na economia digital. Os dados empíricos apontam que as mulheres, especialmente as pretas, são super-representadas em tarefas mal remuneradas e precárias, como o trabalho de moderação de conteúdo, serviços de cuidado ou atendimento automatizado.

Pierre Bourdieu (1996), ao discutir a reprodução das desigualdades através do *habitus* e dos capitais social e simbólico, oferece ferramentas para compreender como essas estruturas se mantêm no contexto digital. O *habitus* de gênero configura disposições incorporadas que orientam trajetórias escolares, escolhas profissionais e relações com a tecnologia. Assim, mesmo em ambientes supostamente neutros, como plataformas digitais, as dinâmicas de exclusão são reproduzidas. A exemplo disso, vimos o caso ocorrido em 2015 em que o Google Fotos se desculpou depois

que foi descoberto que o aplicativo Fotos do Google identifica erroneamente fotos de pessoas negras como “gorilas”.

A intersecção com a economia do cuidado é fundamental. Os aportes do feminismo materialista e da sociologia do trabalho demonstram que a economia digital, ao explorar formas flexíveis e informalizadas de trabalho, depende fortemente da internalização do cuidado às mulheres, mantendo uma divisão sexual do trabalho funcional à acumulação do capital. Estudos recentes evidenciam que, no Nordeste brasileiro, por exemplo, a economia digital, ao promover formas flexíveis e informalizadas de trabalho, reforça a divisão sexista e racial do trabalho, impactando significativamente às mulheres negras.

A Participação no Mercado de Trabalho, segundo o DIEESE¹, tem taxa de Atividade de 52% das mulheres negras inseridas no mercado de trabalho no Brasil, percentual inferior ao dos homens negros (72%) e das mulheres brancas (58%). Já no trabalho informal, entre as mulheres negras ocupadas, 46,5% trabalham sem carteira assinada e não contribuem para a Previdência Social. No que contempla o trabalho doméstico e de cuidados a predominância no Setor é de que mulheres representam 92% das pessoas ocupadas no trabalho doméstico no Brasil, sendo que 65% delas são negras.

Pierre Besnard (1978), Émile Pouget (1976) e Pierre-Eric Tixier (1992) discutem os desafios enfrentados pelo sindicalismo diante das transformações tecnológicas e do enfraquecimento da solidariedade operária tradicional. Besnard e Pouget, representantes do sindicalismo revolucionário, viam na ação direta e na autogestão caminhos para superar a alienação do modelo capitalista. Essas análises adquirem nova atualidade frente ao surgimento das plataformas digitais e à informalização do trabalho. A crítica de Bourdieu à precarização simbólica do trabalho intelectual e artístico pode ser estendida às novas formas de emprego digital, marcadas pela ausência de vínculos estáveis e pela interiorização de uma lógica meritocrática que mina a solidariedade coletiva.

O sindicalismo digital e as redes cooperativas emergentes retomam o espírito dos primeiros sindicatos ao propor modelos horizontais e interseccionais de organização. A crítica bourdieusiana ajuda a compreender porque essas iniciativas enfrentam resistência institucional e simbólica, já que desafiam o monopólio das elites sobre a definição do que é trabalho legítimo e digno.

CONSUMO, TECNOLOGIA E A LÓGICA DA PRODUÇÃO CULTURAL

A abordagem crítica de Raymond Williams (2007) e Jacques Ellul (1988) no tocante a relação entre tecnologia, cultura e dominação destaca que a cultura não é apenas um reflexo das condições materiais, mas também um campo de disputa simbólica. Em sua perspectiva, as novas tecnologias reconfiguram os meios de produção cultural, mas também abrem possibilidades de resistência e criação

¹ Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos.

contra hegemônica. Já para Ellul, que apresenta uma abordagem mais pessimista, a tecnologia tende a escapar do controle humano, instaurando uma racionalidade autônoma e técnica que marginaliza valores éticos e comunitários.

Essas interpretações complementam a visão bourdieusiana sobre os campos culturais como espaços de lutas por legitimidade simbólica. A dominação cultural naturaliza os gostos e as práticas das elites como universais. No ambiente digital, essa lógica se reproduz na centralização de plataformas e algoritmos que controlam a visibilidade e o consumo de conteúdo, o que limita a diversidade cultural e favorece as representações dominantes.

Ao pensar a sociedade pós-industrial e as suas contradições, Daniel Bell (1977) e Alain Touraine (1970) propõem, ainda nos anos 1970, tal conceito que é marcado pelo crescimento do setor de serviços, da informação e do conhecimento como motores da economia. Bell via esse processo como uma transição pacífica e racional para uma nova estrutura social baseada em competências técnicas. Touraine, embora também reconheça a centralidade do conhecimento, enfatiza os conflitos sociais que emergem das novas formas de desigualdade e da tecnocracia. Nesse entendimento, observamos que a lógica da sociedade pós-industrial passa longe de eliminar a dominação, mas transforma seus mecanismos, no tocante à neutralidade técnica. Jeremy Rifkin (1996) argumenta que a automação e a digitalização conduzem ao “fim do trabalho” tradicional, com a substituição crescente da mão de obra humana por tecnologias. Contudo, essa previsão não se confirmou plenamente, e o que se observa é a emergência de novas formas de exploração, como o trabalho sob demanda e a hiper disponibilidade dos sujeitos nas plataformas digitais. O trabalhador da era digital internaliza a lógica da performance, do empreendedorismo de si, o que gera uma disposição estruturada, marcada pela insegurança e pela auto culpa frente ao fracasso.

Boaventura de Sousa Santos (1989) propõe o conceito de “sociologia das ausências” para compreender as formas de invisibilidade e silenciamento produzidas pelas epistemologias dominantes. Em sua perspectiva, os movimentos sociais e as resistências populares devem ser vistos como produtores de conhecimento e alternativas políticas legítimas. Essa abordagem encontra eco em Bourdieu, que defende a necessidade de dar visibilidade às formas de violência simbólica que sustentam a dominação. A luta pelo reconhecimento, portanto, não se limita à redistribuição econômica, mas envolve também a revalorização dos saberes, práticas e culturas subalternas.

Os novos movimentos feministas, antirracistas, ecológicos e de trabalhadores de plataformas digitais operam, nesse sentido, como campos de resistência. Eles desafiam a hegemonia das elites ao propor novos imaginários sociais e formas de organização baseadas na horizontalidade, no cuidado e na interdependência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As elites econômicas contemporâneas, ao dominarem as novas tecnologias, moldam a sociedade segundo seus interesses. A tecnologia, longe de ser neutra,

está inserida em uma lógica de reprodução do capital e reforço da dominação de classe. A articulação entre os autores abordados revela que, apesar de abordagens diferentes — marxistas, sociológicas ou conservadoras —, há consenso sobre o impacto transformador das tecnologias, mas também apresenta divergência quanto ao seu papel emancipador ou opressor. Marx (1965), Engels (1975) e Friedmann (1964) apontavam como a reestruturação do trabalho pela técnica reforça a alienação, ao passo que Braverman (1977) vem demonstrar a degradação do trabalho qualificado frente à automação e à racionalização industrial. Cavestro (1984), Dubar (1996) e Kern & Schumann (1988) complementam tais análises empíricas sobre reconfigurações nas qualificações e nos modos de gestão do trabalho. A teoria da regulação de Boyer (1986) reforça o entendimento de que essas mudanças se inscrevem em novos regimes de acumulação e compromissos sociais.

Por outro lado, Aron (1962) e Bell (1977) preveem a emergência de uma sociedade pós-industrial pautada pelo saber e pela tecnologia, embora sem romper com as estruturas de dominação herdadas do capitalismo industrial. Lefranc (1989), Hobsbawm (1979, 1996), Rioux (1971), Mantoux (1958) e Salomone (1980) ajudam a contextualizar essas transformações e mostrar como as rupturas tecnológicas guardam continuidades com as dinâmicas da Revolução Industrial. A crítica de Ellul (1988) à ideologia do progresso técnico e as análises de Feenberg (1991) sobre a democratização das decisões tecnológicas dialogam com o pensamento de Santos (1989), que propõe uma ciência pós-moderna comprometida com a emancipação. Tixier (1992), Besnard (1978) e Pouget (1976) permitem refletir sobre o esvaziamento e a reinvenção do sindicalismo diante das novas formas de dominação digital.

Pierre Bourdieu, por sua vez, oferece ferramentas cruciais para compreender como o capital cultural e simbólico se entrelaça ao capital econômico no campo tecnológico. As dinâmicas de distinção social são reproduzidas nos espaços digitais, onde o habitus das elites molda não apenas o acesso, mas também o sentido e a função da inovação. A disputa por autoridade no campo científico e tecnológico se revela profundamente por assimetrias de poder, como Bourdieu (1996) evidenciou ao discutir os mecanismos de legitimação e consagração das elites. O campo tecnológico, assim como o acadêmico, opera segundo lógicas próprias, onde a acumulação de capital simbólico também é decisiva para a reprodução das hierarquias sociais. A invisibilização de saberes periféricos ou populares, por exemplo, pode ser lida como forma de violência simbólica (Bourdieu, 1996), contribuindo para a naturalização da exclusão. Nesse contexto, surgem movimentos sociais como o Tech Workers Coalition, por exemplo, que busca organizar trabalhadores das grandes empresas de tecnologia para garantir melhores condições de trabalho, transparência algorítmica e justiça nas relações laborais. Outra iniciativa importante é o movimento global por justiça algorítmica, que reúne pesquisadores, ativistas e profissionais da tecnologia para denunciar os vieses discriminatórios em sistemas de inteligência artificial, com foco em como algoritmos podem reproduzir e amplificar desigualdades raciais, de classe e de gênero.

Iniciativas feministas também ganham força, como o projeto 'PretaLab', que visa promover a inclusão de mulheres negras na tecnologia, desafiando a hegemonia masculina e branca do setor. Outras redes de cuidado comunitário, inspiradas nas propostas de economia solidária, criam plataformas cooperativas (como a Fairbnb ou a CoopCycle) que tentam romper com o modelo de exploração típico das grandes plataformas digitais.

Essas estratégias de resistência podem ser compreendidas à luz das correntes críticas do pensamento marxista contemporâneo, como o marxismo autonomista (Negri e Hardt), que enfatiza o papel da multidão e da produção imaterial como formas de resistência difusa; e o feminismo materialista, que articula as dimensões de classe e gênero na crítica à economia política. Ainda, a teoria crítica da tecnologia (Feenberg, 1991) propõe a democratização das decisões técnicas como forma de recuperar o potencial emancipador das inovações. Embora fragmentadas e ainda limitadas em alcance, essas iniciativas representam brechas no aparato hegemônico do capital informacional e apontam para possibilidades reais de transformação estrutural quando articuladas em redes globais de solidariedade e ação coletiva.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL. **Apenas 52% das mulheres negras estão no mercado de trabalho**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2024-08/ipea-apenas-52-das-mulheres-negras-estao-no-mercado-de-trabalho?utm_source=chatgpt.com>. Acesso em: 08 abr. 2025.
- ALTHUSSER, Louis. **“El objeto de El capital”**. In: Para leer El Capital. Siglo XXI, 1969.
- ARON, Raymond. **Dix-huit leçons sur la société industrielle**. Paris: Gallimard, 1962.
- BALIBAR, Étienne. **Sobre os conceitos fundamentais do materialismo histórico**. In: Para leer El Capital. Siglo XXI, 1969.
- BELL, Daniel. **O advento da sociedade pós-industrial**. São Paulo: Cultrix, 1977.
- BESNARD, Pierre. **Les syndicats ouvriers et la révolution sociale**. Paris: Le Monde Nouveau, 1978.
- BETTELHEIM, Charles. **Calcul économique et formes de propriété**. Paris: Maspero, 1970.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 1996. BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 1996.

BOYER, Robert. **La théorie de la régulation: une analyse critique**. Paris: La Découverte, 1986.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

CAVESTRO, William. “**Automatisation, organisation du travail et qualification dans les PME**”. Sociologie du Travail, n°4, Paris: Gauthier-Villars, 1984.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DIEESE. **A inserção da população negra no mercado de trabalho**. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/infografico/2023/populacaoNegra.html?utm_source=chatgpt.com>. Acesso em 08 abr. 2025.

DUBAR, Claude. “**La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence**”. Sociologie du Travail, n°2, Paris: Dunod, 1996.

ELLUL, Jacques. **Le bluff technologique**. Paris: Hachette, 1988.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Porto: Afrontamento, 1975.

FEENBERG, Andrew. **Critical Theory of Technology**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

FERREIRA, J. M. Carvalho. **Psicossociologia das organizações**. Alfragide: McGraw-Hill, 1996.

FERREIRA, J. M. Carvalho. “As novas tecnologias, o trabalho e os desafios do sindicalismo”. In: **Tecnologia e Liberdade**. Lisboa: Sementeira, 1988.

FRIEDMANN, Georges. **Le travail en miettes**. Paris: Gallimard, 1964.

GOOGLE **pede desculpas após aplicativo de fotos rotular pessoas negras como “gorilas”**. Peta Pixel, 2015. Disponível em: <https://petapixel.com/2015/07/02/google-apologizes-after-photos-app-autotags-black-people-as-gorillas/?utm_source=chatgpt.com>. Acesso em: 09 abr. 2025.

HOBSBAWM, Eric. **A era do capital (1845-1875)**. Lisboa: Presença, 1979.

HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos**. Lisboa: Presença, 1996.

KERN, Horst; SCHUMANN, Michael. **El fin de la division del trabajo**. Madrid: Ministerio de Trabajo, 1988.

KOLLONTAI, Alexandra. **A Revolução Sexual e o Socialismo; A Revolução Socialista e as Mulheres**.

LEFRANC, Georges. **História do trabalho e dos trabalhadores**. Europress, 1989.

LENIN, Vladimir. **O programa agrário da social-democracia**. Moscou: Editorial Progreso.

- MANTOUX, Paul. **La révolution industrielle au XVIII^e siècle**. Paris: Genin, 1958.
- MARX, Karl. **El capital**. México: Fondo de Cultura Económica, 1966.
- MARX, Karl. **Oeuvres - Economie I**. Paris: Gallimard, 1965.
- MARX; ENGELS. **Textos selecionados**.
- MARTIN, Dominique. **Démocratie industrielle**. Paris: PUF, 1994.
- NOGUCHI, Tasuku. “**Technologies de pointe et stratégies industrielles au Japon**”. Travail et Société, vol. 8, n°4, Genebra: OIT/IIES, 1983.
- NUKI, Takao. “**Les effets de la micro-électronique sur le style de gestion au Japon**”. Travail et Société, vol. 8, n°4, Genebra: OIT/IIES, 1983.
- POUGET, Emile. **Le père peinard**. Paris: Galilée, 1976.
- RIFKIN, Jeremy. **La fin du travail**. Paris: La Découverte, 1996.
- RIOUX, Jean-Pierre. **La révolution industrielle**. Paris: Seuil, 1971.
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. **A mulher na sociedade de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 1976.
- SALOMONE, Nino. **Causas sociais da revolução industrial**. Lisboa: Presença, 1980.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto: Afrontamento, 1989.
- SCRUTON, Roger. **Como ser um conservador**. Rio de Janeiro: Record, 2016.
- SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981. TAYLOR, F. W. **La direction scientifique des entreprises**. Paris: Dunod, 1965.
- TIXIER, Pierre Eric. **Mutation au déclin du syndicalisme: le cas de la CFDT**. Paris: PUF, 1992.
- TOURAINÉ, Alain. **A sociedade pós-industrial**. Lisboa: Moraes, 1970.
- WILLIAMS, Raymond. **Cultura e materialismo**. São Paulo: UNESP, 2007.



A Capacidade da Arte Produzir Efeitos na Mente Humana

The Ability of Art to Produce Effects on Human Mind

Antonio Roberto Pereira da Silva Júnior

Graduado em Licenciatura em Letras - Português e Literaturas pelo Instituto Federal Fluminense Campus Campos Centro

Guilherme Stellet Guarino

Bacharelado em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense - Polo de Desenvolvimento Regional Campos Dos Goytacazes

Resumo: Este estudo busca identificar os efeitos da arte na mente humana, questionando como a experiência artística pode influenciar na vivência dos indivíduos. Essa investigação se faz relevante devido ao fato da relação entre a humanidade e a arte ser longa e sem vestígios de que será desfeita. Para efetuar essa investigação, a metodologia aplicada é a de pesquisa bibliográfica, balizando textos da área da psicologia e arte, entre outros. Neste trabalho são evidenciados pareceres psicológicos sobre o que é tido como a mente, fazendo uso das abordagens da Teoria da Mente, Behaviorismo Radical, Dualismo e Psicanálise. Em seguida, são elencadas visões sobre a arte, desde a Pré-história até os tempos atuais, a fim de identificar quando a arte passa a ter tamanha importância para a humanidade e como esse valor se estabelece. E, na culminância deste trabalho, há a imbricação entre psicologia e arte no intuito de identificar como as obras artísticas funcionam em relação à mente. Feita essa imbricação, é possível detectar que a associação entre arte e as abordagens psicológicas deste trabalho é proveitosa, pois cada uma das vertentes elencadas para este estudo se mostra como sendo viável e aplicável de maneira tangível quando a mente, por meio de suas perspectivas, encontra a arte e seus efeitos.

Palavras-chave: arte; catarse; teoria da mente; behaviorismo; dualismo; psicanálise.

Abstract: This study seeks to identify the effects of art on human mind, questioning how the artistic experience can influence the lives of individuals. This investigation is relevant due to the fact that the relationship between humanity and art is long-standing and without signs of being undone. To carry out this investigation, the methodology applied is that of bibliographic research, basing texts on the areas of psychology and art, among others. This work highlights psychological opinions on what is considered as the mind, using approaches from the Theory of Mind, Radical Behaviorism, Dualism and Psychoanalysis. Then, views on art are listed, from Prehistory to the present day, in order to identify when art began to have such importance for humanity and how this value is established. And, at the culmination of this work, there is the interweaving of psychology and art in order to identify how art functions in relation to the mind. Having made this connection, it is possible to recognize that the association between art and the psychological approaches of this work is quite beneficial, as each of the aspects listed for this study are shown to be viable and applicable in a tangible way when the mind, through its perspectives, encounters art and its effects.

Keywords: art; catharsis; theory of mind; behaviorism; dualism; psychoanalysis.

INTRODUÇÃO

Tem-se que a arte é algo que costumeiramente se faz presente na vida dos seres humanos. É notório que, ao longo da história, até os tempos contemporâneos, há evidências pujantes de que a humanidade teve e tem a arte ao seu redor. Logo, é possível concluir que a arte é algo que não se desvincula do ser humano, mesmo em tempos com tantas distrações pelas quais a sociedade se vê cercada, como tecnologia, conflitos e doenças. No entanto, assim como se admite a presença da arte na vida humana, também é possível haver o questionamento de como ela funciona em relação à mente dos indivíduos que entram em contato com ela, uma vez esta relação sendo tão longa e sem sinais de possível desaparecimento vindouro.

Nesse sentido, este estudo coloca em voga a arte e a psicologia. A interação entre ambas temáticas, neste trabalho, se dá de forma a balizar suas características em prol de identificar formas com as quais a arte pode afetar no estado mental dos indivíduos. A busca feita nesse estudo tem como alvo os efeitos psicológicos da arte, sejam eles duradouros ou mais momentâneos.

Para entender como a arte pode afetar a mente humana, aqui há uma busca pela noção do que é a mente. Para isso, serão elencadas definições múltiplas de mente humana, à luz da psicologia, para captar de forma mais delineada o que pode ser entendido como a mente, e o que a cerca, em prol de identificar o que a compõe e o que pode nela ser afetado, neste caso, pela arte.

A fim de compreender os efeitos da arte na mente humana é preciso também colocar em cena o que é entendido como arte para, então, associá-la à mente e buscar eventuais efeitos de seu contato com o conteúdo artístico. Logo, tal como será feito com os pareceres acerca da mente, este estudo também irá delinear designações variadas acerca do que é a arte e seu valor a fim de que seja possível entender melhor esta que será associada à mente humana.

Uma vez feitas explanações sobre a psicologia e a arte, serão executados levantamentos acerca de eventuais efeitos que a arte pode ter sobre a mente humana. Essa é então a culminância dos pareceres acerca dos estudos psicológicos da mente e da arte, pois, uma vez havendo olhares sobre estas, é importante identificar suas características quando associadas em prol de detectar possíveis efeitos desta imbricação. No intuito de alcançar os resultados desejados, este trabalho tem como metodologia a revisão bibliográfica. Os textos elencados e utilizados neste estudo tratam-se de artigos, livros, sites, entre demais escritos com conteúdo, sobretudo, acerca da mente humana e da arte, estando estas associadas ou não.

Tratando-se da estrutura deste trabalho, este estudo contém cinco capítulos. O primeiro destes é a Introdução. Por conseguinte, há o capítulo em prol de versar acerca das conceituações do que se trata a mente humana. Na sequência há o capítulo que tem o intuito de evidenciar explanações acerca do que a arte se trata e o valor desta para a humanidade. Em seguida há o capítulo no qual é feita a imbricação e o balizar da mente e da arte em busca do efeito desta na mente humana. Por fim, há as considerações finais, contendo as descobertas efetuadas neste trabalho.

A MENTE HUMANA PARA A PSICOLOGIA

Para entender o que a arte pode ter como efeito, ou até mesmo efeitos, na mente humana, é interessante evidenciar pareceres acerca da área que costumeiramente é associada aos estudos da mente humana: a psicologia. Nesse sentido, Cambaúva (2000, p. 78) explana que:

Para discorrer sobre alguns dos fundamentos da Psicologia é necessário entendê-la como uma Ciência ao mesmo tempo antiga e jovem. Enquanto Ciência autônoma, é jovem, pois data da segunda metade do século XIX; entretanto, formulações psicológicas, como psique e fenômenos psíquicos (consciência, sensação, percepção, sonhos, memória) já preocupavam os filósofos da antiguidade.

Sendo assim, é possível perceber que psicologia, tão importante para o estudo da mente humana, logo se mostra tão complexa quanto o próprio ser humano. É possível concordar como a psicologia, desde seu primeiro parecer, se mostra como algo não enquadrável, rompendo uma definição única e simples. Em meio a sua multiplicidade, um viés da psicologia interessante de ser abordado neste estudo é o da psicologia social. Como a arte, que também faz parte das predileções deste estudo, é produzida pelos seres humanos e estes vivem em sociedade — por vezes a arte é produzida e/ou vivenciada coletivamente —, observar a psicologia com um olhar social é cabível. Acerca desta vertente da psicologia, Rose (2008, p. 155) evidencia que:

A psicologia ocupou um papel importante na sociedade durante o século XX, ajudando a construir o mundo e as pessoas em que nos transformamos. Nesse sentido, constituiu-se como uma “ciência social”, promovendo uma “psicologização” das vidas individual e coletiva, inventando e transformando diversas ideias em termos psicológicos. [...] esta caminhada da psicologia [...] encontrou seu espaço como uma técnica de regulamentação, um pretenso conhecimento sobre as pessoas com o objetivo institucional de administrá-las, moldá-las, reformá-las.

Logo, percebe-se que a psicologia foi capaz de, e responsável por, restituir pareceres e concepções tidos pela humanidade, sociedade e variadas organizações em prol de enquadrar determinados conceitos sob o viés científico, tendo uma perspectiva científica. Assim, ainda que a psicologia seja difícil de ser enquadrada, é possível notar que dentro dela há certas determinações, mesmo que de forma variada.

No entanto, esses enquadramentos e determinações não são arbitrários. Nesse sentido, Rose (2008, p. 155) evidencia essa não arbitrariedade ao explicar que há a “[...] psicologia social do pós primeira e segunda guerras, com suas pesquisas de atitudes e trabalhos sobre grupos, culminando na noção de empreendimento, construindo e regulando as ações humanas”.

Rose (2008, p. 155) também defende que ainda mais recentemente, já após a virada do milênio, há “[...] a primazia do corpo biológico no século XXI, onde as novas tecnologias de imagem, a psiquiatria biológica, a neuroquímica e a neurobiologia emergem, na mesma medida em que uma “subjetividade cerebral” se fortalece”.

Portanto, é possível concluir que a complexidade da psicologia se dá, não apenas por conta das suas variadas concepções, mas também devido a sua mutabilidade ao longo do tempo, afinal, não se trata de uma ciência estática. O desenvolvimento da sociedade é importante para a psicologia, para as concepções de mente — e os estudos da mente humana — e para as contribuições que a humanidade fará a ela e vice versa.

Evidenciada uma visão que explana a psicologia como ampla, contemplando relações entre a humanidade, o tempo e demais fatores, é interessante colocar em voga concepções voltadas mais precisamente ao que a esta área tem a explicar acerca da mente humana. O maior interesse de evidenciar abordagens psicológicas, nesse momento, se dá acerca de concepções contidas em referências com datas após o início do século XXI — mesmo quando à luz de teorias mais antigas — a fim de compor um tópus mais atualizado sobre a mente, pois, como foi possível perceber, a psicologia tende a se movimentar com o passar do tempo, mesmo que não descarte a composição de seu constructo.

A psicologia dispõe de diferentes concepções no que se trata da mente, como a Teoria da Mente, o Behaviorismo Radical, Dualismo e Psicanálise, entre outras. Entretanto, apenas as vertentes supracitadas serão as elencadas neste estudo.

A primeira dessas abordagens a ser evidenciada é a Teoria da Mente. Esta que, de acordo com Caixeta e Nitrini (2002), teve marco inicial a partir dos estudos de David Premack e Guy Woodruff em 1978, concede uma visão — sob à luz das ciências cognitivas — um tanto quanto inovadora para esta vertente científica. Para Caixeta e Nitrini (2002, p. 106), a fim de denominar a Teoria da Mente, tem-se que:

Para podermos inferir a respeito dos estados mentais dos outros faz-se mister que estejamos equipados com uma habilidade que nos permita desenvolver uma medida (isto é, um sistema de referências que viabilize comparações entre nosso mundo interno, subjetivo e o mundo externo, dos outros) daquilo que os outros pensam, sentem, desejam, acreditam, duvidam.

Desse modo, é possível notar que a Teoria da Mente se trata de uma habilidade. E, para seu funcionamento efetivo, é preciso que haja um certo nível de contextualização, seja acerca do próprio indivíduo ou de cada um que o cerca. Ainda sobre a Teoria da Mente, Silva e Panciera (2023, p. 533) sinalizam que:

Teoria da mente (ToM) é uma habilidade sociocognitiva definida como a habilidade de atribuir estados mentais, como crenças, desejos e intenções, e que nos permite, assim, explicar e prever o comportamento das pessoas nas nossas relações cotidianas [...] Essa habilidade não diz respeito apenas à aquisição dos conceitos, mas se relaciona com questões que influenciam a maneira como as pessoas a utilizam cotidianamente, como a motivação do sujeito em se engajar nesses processos, e que vão constituir diferenças socioindividuais no curso do desenvolvimento [...].

Logo, é possível perceber que a Teoria da Mente, além de versar acerca de uma habilidade que passa pelo processo mental, também influencia nas interações

sociais dos indivíduos, resultando em eventuais escolhas de tomada de atitudes a partir do que foi mentalizado. Wellman (2012) adiciona também, acerca das decisões das tomadas de atitude, que estas podem ser em relação ao próprio indivíduo ou a outro(s), afinal, a Teoria da Mente também é relativa ao processo de empatia.

Mais uma concepção psicológica acerca da mente a ser elencada é o Behaviorismo Radical. Esta vertente da psicologia, que, como aponta Sérgio (2005), teve início em 1945 e é fortemente associada a Burrhus Frederic Skinner, é uma das abordagens psicológicas mais polêmicas, contendo em si e sobre ela diversas visões, inclusive perspectivas divergentes. Sérgio (2005, p. 248) defende que:

O caminho behaviorista insere a psicologia entre as ciências que estudam a vida ou, mais precisamente, os organismos vivos [...] e, ao fazê-lo, já está indicando as dimensões de seu objeto de estudo e de onde os psicólogos deveriam partir para encontrar seus métodos de estudo, de pesquisa.

Contudo, essa visão biológica que compõe o behaviorismo comumente recebe questionamentos abrasivos. Nesse sentido, Lopes e Abib (2003, p. 85) argumentam que “O Behaviorismo Radical de B. F. Skinner é constantemente acusado de eliminar a mente de sua explicação do comportamento humano.”. Assim, tendo isso em vista, “[...] Skinner trataria apenas de assuntos relacionados ao comportamento, deixando de lado o que é apontado por alguns autores [...] o que seria o verdadeiro objeto de estudo da psicologia: a ação mental” (Lopes; Abib, 2003, p. 85).

Ainda assim há quem discorde da exclusão da mente do Behaviorismo Radical e tente achar brechas e defender a existência da mente nesta vertente, como Lopes e Abib (2003) mesmo apontam. No entanto, apesar das controvérsias, tem-se que o Behaviorismo Radical é composto por estímulo-resposta, ou seja, a partir de uma ação recebida pelo indivíduo, ele corresponde, como apontam Lopes a Abib (2003) à luz de B. F. Skinner.

Mais uma vertente psicológica a ser elencada neste estudo é o dualismo. “Apesar de Platão ter sistematizado o pensamento dualista numa época tão distantes [...], ou seja, mais de 3000 anos atrás, ainda é possível perceber sua influência e resquícios [...] na sociedade de um modo geral [...]”, como aponta Belisario (2017, p. 887). Não por menos, tempos depois, René Descartes, já no século XVII, coloca o Dualismo novamente em evidência, como apontam Mendonça e Camargo Júnior (2016). Sobre o que compões esta abordagem, tem-se que:

O dualismo é entendido como sendo o pensamento através do qual se concebe a coexistência de dois princípios antagônicos. Tal coexistência pode ser pacífica, ou de constante luta entre tais princípios, atribuindo-se em alguns casos superioridade a um deles. Existe uma variada gama de concepções dualistas como, por exemplo: “espírito e matéria, alma e corpo, razão e sentidos, liberdade e paixões” entre outros (Belisario, 2017, p. 888).

Portanto, é possível conceber que esta perspectiva psicológica evoca à mente pontos que podem ser opostos, de parceria ou hierarquização. Logo, sob a abordagem do dualismo, a mente humana é colocada em circunstâncias de contrapontos que podem vir a cooperar ou a existir por meio de confronto.

A última vertente psicológica a ser abordada neste estudo é uma não tão distante do dualismo, sendo esta a psicanálise de Sigmund Freud, tendo nascimento dessa abordagem demarcado em 1900 com a publicação do livro *Interpretação dos Sonhos*, como apontam Prudente e Ribeiro (2005). Sobre sua conceituação, “Compreende-se a Psicanálise enquanto método, técnica e um conjunto de teorias aplicadas no estudo dos processos inconscientes” (Mendes; Paravidini, 2020, p. 47). Também acerca da psicanálise, Pinto (2001, p. 78) diz que:

[...] sua descrição já traria intrinsecamente uma maneira de produzir saber, seja na clínica, na Academia ou mesmo na polis. Assim, toda tentativa de formalização que revelasse as características próprias da Psicanálise seriam, automaticamente, descrições de seu método.

É importante salientar que, como aponta Pinto (2001) em determinados contextos, como na Academia ou na comunidade analítica, frequentemente se observa a ênfase dada à Psicanálise, ora reduzindo-a a uma prática terapêutica, ora limitando-a à sua teoria. Contudo, o próprio Freud rejeita essa restrição ao afirmar que não há separação entre o método investigativo e o método de tratamento. Mais voltado à ideia de mente, “segundo Freud, o aparelho psíquico é composto por três sistemas: o inconsciente, o pré-consciente e o consciente [...]”, como evidencia Lima (2010, p. 280). De forma e esmiuçar esses sistemas, a seguir será abordado o pré-consciente.

Lima (2010) explana que o pré-consciente foi definido como estando em conexão com o consciente, atuando como um filtro que determina quais conteúdos podem ou não alcançar a consciência. Ele é considerado uma parte do inconsciente que tem a capacidade de se tornar consciente com relativa facilidade, ou seja, suas informações são acessíveis e podem ser lembradas e trazidas à consciência. Já acerca do inconsciente, tem-se que, para Lima (2010), este é considerado a parte mais primitiva do aparelho psíquico, pois, de acordo com Freud, ele contém elementos instintivos ou pulsões herdados geneticamente, juntamente com suas respectivas energias.

Nesse sistema, encontram-se tanto pulsões inacessíveis à consciência quanto a conteúdos que foram reprimidos ou censurados pelos processos psíquicos. E esse material “censurado” não pode ser lembrado conscientemente, mas não desaparece, permanecendo no inconsciente, como afirma Lima (2010). Para Freud, a maior parte do aparelho psíquico é inconsciente, sendo ali onde se localizam os principais fatores determinantes da personalidade, as fontes da energia psíquica e os instintos ou pulsões, segundo Lima (2010, p. 280-281). Ainda sobre o inconsciente:

Cabe aqui uma explicação sobre o que Freud denomina pulsões ou instintos. A pulsão consistiria numa espécie de energia psíquica que tende a levar o indivíduo à ação, para aliviar a tensão resultante do acúmulo de energia pulsional. Trata-se de um conceito fronteiro entre o somático e o psíquico. Freud descreveu duas forças pulsionais opostas: a sexual (erótica ou fisicamente gratificante) e a agressiva ou destrutiva. Suas descrições encaram essas forças antagônicas, ou como mantenedoras da

vida ou como incitadoras da morte, respectivamente. Tal antagonismo não costuma ser visível ou consciente, e a maioria de nossos pensamentos e ações é evocada por essas duas forças instintivas em combinação [...].

Posteriormente, Freud, ainda em tríade, apresentou uma nova perspectiva sobre a mente, calcada no Id, Ego e Superego, sendo o Id relativo ao prazer, havendo nele o surgimento das pulsões e os desejos, o Ego sendo a instância da consciência, funcionando a partir da realidade e intermediando os conflitos entre o Id e o Superego e, fechando a tríade, há o Superego, este sendo a parte inconsciente responsável pela censura e repressão, como afirma Lima (2010).

Portanto, acerca da psicanálise, é possível perceber uma profundidade abrasiva, resultando em minuciosos e complexos pareceres sobre a mente humana. Assim, por meio da psicanálise, é possível entender a mente como diversa, extensa, labiríntica e delicada.

A ARTE E A HUMANIDADE

Quando se trata de arte, há profissionais desta área de se destacam de forma tamanha que quase se fundem ao sentido daquilo que é arte. Sendo assim, para versar acerca da arte, nada mais justo que ter, no início dos pareceres sobre ela, a conceituação de arte advinda direto de um dos principais artistas da história da humanidade. De acordo com Van Gogh (2008, p. 38-39):

A arte é o homem acrescentado à natureza, é o homem acrescentado à realidade, à verdade, mas com um significado, com uma concepção, com um caráter, que o artista ressalta, e aos quais dá expressão, resgata, distingue, liberta e ilumina.

Assim, observa-se a existência da natureza como algo indissociável da arte, como também argumenta, Bragioni (2023, p. 2) ao explicar que: “A arte sempre esteve em diálogo com a natureza e com os tempos do espaço”. Logo, é possível concluir como a arte está em consonância com a natureza e também está em um processo de transformação que passa pelos filtros, intenções e contextos nos quais está inserida a humanidade. Desse modo, a arte pode ser entendida como algo advindo da natureza, mas em diálogo com o ser humano que faz da natureza arte a partir dos acréscimos e ressignificações feitos pela humanidade.

Esta é, claramente, apenas uma linha dentre os vários pareceres que podem existir sobre a arte. Há até mesmo quem defenda que a arte não pode e/ou não deve ser definida. Como aponta Morokawa (2018), em 1956 Morris Weitz publicou o livro *The Role of Theory in Aesthetics* (ou em língua portuguesa *O Papel da Teoria na Estética*) que, em parte de seu conteúdo, o autor defende a não definição de arte, pensamento este que tomou considerável relevância na segunda parte do século XX, reverberando esse parecer. Nesse sentido, Marokawa (2018, p. 94) explana que:

Segundo Weitz, as teorias da estética têm buscado condições que expressem a natureza da arte por meio de uma definição. Em sua perspectiva, essa busca fez as teorias fracassarem porque, para ele, não existem condições necessárias e suficientes que algo deva satisfazer para que seja arte. Desse modo, para Weitz, a busca por uma definição que expresse a natureza da arte não é relevante, mas sim a elucidação do conceito de arte.

Contudo, como pode vir a acontecer com ideias um tanto quanto cabais, sobretudo em meio às ciências humanas, a visão de Weitz sobre a arte foi veementemente atacada e refutada, havendo diversos autores, artistas e filósofos produzindo ciência para invalidar o estudo do autor em questão, como aponta Marokawa (2018).

Portanto, é possível observar que a arte é algo complexo, pois, mesmo nos primeiros passos de uma explanação sobre suas designações, ela já se mostra como algo debatível, múltiplo e profundo tal como a natureza e os processos de transformação desta em prol da produção da arte. Devido a sua tamanha complexidade, tem-se como arrevesado esmiuçar acerca de todas as camadas da arte. Logo, faz-se interessante identificar onde surge o interesse e importância acerca da arte em relação aos indivíduos, sobretudo quando ela passa a ser entendida como mais profunda na sociedade a ponto de culminar na causa de efeitos mais abrasivos.

Acerca de um contexto Pré-histórico, Salamunes (2004) argumenta que antes do surgimento do *Homo Sapiens*, não existia ciência, religião e arte. Logo, entende-se que no período entre 40.000 e 4.000 anos A.C. surgiram as primeiras manifestações artísticas, antes da escrita, sobretudo por meio de gravuras, esculturas, arranjos de pedras, entre outros, no período Pré-histórico, como apontam Tôres e Tôres (2024). Ainda assim, há quem questione essas manifestações artísticas e seus processos de feitura, podendo não haver um entendimento racional acerca de suas produções, como apontam Linke *et al.* (2020). Já com o surgimento da escrita, entre 4.000 A.C. e 400 D.C., passa a existir o que pode ser entendido como Antiguidade. Acerca desta, Mendonça (2020, p. 144-145) explica que:

O conceito de arte na Antiguidade não se define somente pela necessidade de produzir imagens que tenham a capacidade de copiar a natureza, tal como a História da Arte tradicionalmente parece abordar, tampouco pela necessidade de acesso à beleza que se conecta às esferas intelectuais, mas ao associar o conceito de arte ao de saberes, denota-se qualquer produção que envolvesse engenhosidade. Em outras palavras, a arte para os antigos não se reduzia somente aos artefatos que eram produzidos segundo a guia de alguma habilidade particular que merecesse louvor. O saber envolvido na produção artística, por assim dizer, era importante, mas em um tipo diferente do saber epistêmico.

Assim, ainda que a arte, na Antiguidade Clássica, como apontam Silva, Funari e Garraffoni (2020), tenha sido importante e seja fonte de inspiração até a atualidade, essa prática era tida como algo não tão elogioso a quem a praticava,

pois, de acordo com Mendonça (2020), o saber artístico não era tido, à época, como algo tão distante de outros afazeres corriqueiros das sociedades nas quais eram efetuadas. Na verdade, a filosofia, por exemplo, era vista como algo mais louvável do que a produção artística, afinal, esta podia ser um tanto quanto mais braçal, enquanto a filosofia necessitava do ócio e de quem dispusesse deste para desenvolvê-la, sendo estes sobretudo membros das elites, como sinaliza Mendonça (2020).

No entanto, não quer dizer que a arte não era importante, até porque grande parte da estética e obras do classicismo greco-romano, por exemplo, são rememoradas e, por vezes, reutilizadas como referências ao longo do tempo. A questão é que as manifestações artísticas eram tão presentes, e produzidas por parcelas da sociedade que eram vistas como tão comuns, que a arte não tendia a ser vista com uma completa consciência de sua importância — mesmo que aí já houvesse interesse em entender seus efeitos, como aponta Ferreira (2010) — nem com uma perspectiva mais rara e valorada que veio a ter posteriormente, sobretudo se tratando dos artistas que a produziam, como explana Mendonça (2020).

Nesse sentido, sobre a própria Antiguidade Clássica e suas produções artísticas, Silva, Funari e Garraffoni (2020, p. 44) evidenciam que “[...] os usos do passado enfatizam os contextos posteriores. Assim, cada momento usa o passado para sua própria época, seus interesses e circunstâncias”. Isso vai de encontro com as ideias de Mendonça (2020) que evidenciam que não foi na Antiguidade que a arte e os artífices passaram a ser entendidos como valorosos, muito menos na Idade Média em um período altamente teocêntrico.

É apenas no Renascimento, um bom tempo depois de seu início, que o humanismo característico dessa fase se estabelece, mas ainda muito morosamente, pois, como aponta Mendonça (2020), o Renascimento não surgiu e desapareceu do nada. Com o humanismo, passa a haver pinceladas de valorização dos seres humanos por trás das produções artísticas, pois, mesmo com a chegada do Renascimento às tantas do século XV, é apenas no século XVI que os artistas começam a ser vislumbrados um tanto mais de forma semelhante ao que passou a se ter posteriormente, como sinaliza Mendonça (2020).

Portanto, durante anos e anos, mesmo já dentro do Renascimento, os fazedores de arte eram vistos, grande parte, como trabalhadores comuns e, apenas com muito esforço e com uma convergência das artes, também cerceada por um humanismo insistente, foi que a produção artística e seus fatores passaram a ser mais reconhecidos por suas genialidades. Com isso, começa a haver uma evolução dessas visões de arte como sendo algo valioso, assim como seus artistas, acompanhando a humanidade até tempos mais atuais, como aponta Mendonça (2020, p. 142):

O conceito de arte tal como conhecemos na atualidade se baseia na tentativa de situar a obra de arte como um produto singular do fazer de um artista, o qual, por sua vez, é entendido como uma pessoa com habilidades especiais, capaz de traduzir sensivelmente a natureza, de modo a provocar prazer e reflexão.

Há divergências no que se trata da visão tida acerca da arte e sobre os artistas como sendo existências que vão para além da simplicidade e do comum. Contudo, é inegável que a partir desse momento da história, o que passa a sobressair é a visão um tanto quanto extraordinária do que é a arte e do que é aquele que a produz. Essa morosidade em estabelecer o reconhecimento da arte e, sobretudo, de seus feitores ao longo de tanto tempo, é algo que vai de encontro com o que defende Frederico (2005) ao argumentar que “A essência da arte é resultado de um longo desenvolvimento histórico [...]”. Nesse sentido, buscando estabelecer um parecer sobre a arte e os artífices que corresponde às visões que passaram a existir a partir desse reconhecimento daquilo que é artístico, Magalhães (2008, p. 411) defende que:

A percepção da arte entendida como âmbito do belo e do gosto pressupõe a submissão a um modelo, ou a um uso funcional, o que a reduz na sua dimensão de iniciativa de vida, que vai muito além de toda e qualquer ideia de beleza e de função. [...] arte não deve, portanto, ser condicionada à ideia de beleza e muito menos aos limites inevitáveis do gosto. Ela deve saber reconhecer o aparecimento de uma nova visão, que é ampliação da consciência e da experiência. Ela deve reconhecer que o verdadeiro artista não reflete uma visão do mundo, mas acrescenta uma visão ao mundo.

Assim, é possível perceber que a arte não tem obrigação de ser agradável, mas sim tem em sua essencialidade produzir efeitos — ainda que o belo também seja capaz de afetar. E isso também vale para o artista, conferindo-o autonomia e aval para expressar suas visões e contribuir com o mundo a fim de, não somente colaborar com ele, mas também transformá-lo.

Ao invés de expressar o que se gosta de chamar de conteúdo do seu tempo, a personalidade de gênio — e, portanto, também o artista — oferece, graças à sua própria originalidade, um conteúdo completamente novo à sua época e àquelas que virão, elevando a sua própria visão e a sua própria consciência a expressão e constringendo a humanidade a apropriar-se delas por um período mais ou menos longo; ele enriquece a cada dia o universo dos homens (Fiedler, 1994 *apud* Magalhães, 2008, p. 411).

Portanto, a arte tem em seus fundamentos a mudança daquilo que está estabelecido, tal como ela também introduz uma nova visão para suplantar o que foi anteriormente vivido pela sociedade na qual se está inserido ou até mesmo pela humanidade em larga escala. E quem produz arte precisa ter essa consciência de que, não somente está afetando a si e a sua arte, mas como aqueles que hão de entrar em contato com ela. Logo, se faz importante estudar os efeitos da arte na mente humana, já que, como foi evidenciado, ela se tornou cada vez mais relevante para os indivíduos, sobretudo nos últimos tempos.

A ARTE E SEUS EFEITOS NA MENTE

Quando se trata dos efeitos da arte, há pareceres sobre essa dinâmica desde a Antiguidade Clássica. De acordo com Moisés (2013), Aristóteles foi o primeiro a versar acerca da catarse, sobretudo associando-a ao campo estético. A catarse foi um termo emprestado da medicina que tinha como significado algo como a eliminação de composições maléficas ao corpo em prol de garantir a saúde. A catarse também era um termo utilizado no campo da religiosidade, com um significado de purificação de males. A catarse, então, ao ser levada por Aristóteles ao campo estético pode ser entendida da seguinte forma:

As várias propostas em torno do vocabulário “catarse” podem ser resumidas em duas principais: ora entende que a purgação constitui a experiência da piedade e terror que o espectador sofre perante a tragédia que contempla, de modo a viver a situação infausta do herói* e aprender a distanciá-la de si; ora se julga que a visualização do tormento alheio proporciona à plateia o alívio das próprias tensões, ao menos enquanto dura o espetáculo (Moisés, 2013, p. 72).

Desse modo, é possível entender a catarse como uma experiência humana, advinda da arte, e que produz efeitos na mente, contendo em si características de lições, alívio ou expurgar em relação ao que é tido como experiência artística. De qualquer forma, independente de qual seja o resultado da catarse, é perceptível que ela é característica da experiência humana com a arte, sobretudo sob a ótica de Aristóteles que tem um caráter de purificação e moral, como aponta Ferreira (2010). E não somente Aristóteles tratou sobre catarse na Antiguidade Clássica, como também Platão, tendo uma definição outra por ser ainda mais moral. Para Ferreira (2010, p. 132), à luz de Platão, “Catarse seria ‘a discriminação que conserva o melhor e rejeita o pior’ [...]”. Essa lição que causa um afastamento do que é ruim pode ser entendido como um dos efeitos da arte em relação à mente humana.

Como já foi evidenciado neste estudo, houve um ponto da relação humana com a arte que esta passou a ser ainda mais valorada e entendida como extraordinária, tal como os artistas. Essa visão, depois de muitos séculos até que fosse estabelecida, passou a acompanhar a humanidade até atualidade. Assim, é interessante observar os efeitos da arte sob uma perspectiva mais próxima da atualidade.

Nesse sentido, Ferreira (2010, p.130) sinaliza que, para György Lukács, filósofo que fez grandes contribuições em relação aos pareceres artísticos ao longo do século XX, “[...] a obra de arte é a “memória da humanidade”, registro dos diversos momentos de sua trajetória.” Assim, aqui fica delineado, não somente os efeitos da arte, como também sua responsabilidade. A arte, então, não apenas há de causar efeitos na mente, como também tem como função preservar a memória. Para Lukács, também, sobre a obra de arte:

[...] o indivíduo pode superar uma visão particular e olhar o mundo por meio das lentes universais da arte. Esse movimento de superação da particularidade individual também recai sobre o artista no momento de formulação e construção do objeto estético [...] (Ferreira, 2010, p. 134).

Assim, é possível concluir que a arte, seja para quem a produz, seja para quem a consome, é não só objeto de contemplação, como também uma ferramenta de ampliação e superação de perspectivas. E esses são resultados dos efeitos da arte na mente, tal como o que pode advir desse pareceres também podem ser entendidos como resultados dessa interação.

Mais uma visão importante de ser elencada sobre os efeitos da arte na mente, sobretudo neste estudo, é a de Lev Vigotski, pois trata-se de um estudioso da área da psicologia que fez grandes atribuições para esta área e também para a arte ao longo do século XX, tendo seus pareceres vistos como importantes e pertinentes até a atualidade, tal como as ideias de Lukács. De acordo com Ferreira (2010), Vigotski leva em consideração a catarse de forma psicofísica, pois os efeitos da arte, para ele, podem afetar o andamento do corpo. Vigotski leva em consideração também, ainda iluminado pela psicologia, a arte sobre o indivíduo.

O grande sentimento estético encerra necessariamente uma contradição emocional, ou seja, um encadeamento de sentimentos antitéticos cujo resultado será, nas palavras de Vigotski [...], um “curto-circuito interior”. Em suma, a natureza contraditória “subjaz à estrutura de toda obra de arte” [...] (Ferreira, 2010, p. 131).

Assim, é perceptível que ter contato com a arte não necessariamente será uma experiência em paz. O viver artístico pode deixar mais perguntas que respostas. De qualquer forma, ainda que a experiência artística possa ser contraditória, ela pode causar efeitos intensos e a própria contradição pode ser um desses efeitos. Pensando tantos nos pareceres de Lukács e Vigotski, Ferreira (2010) evidencia que:

No caso particular da arte, a função catártica diante do objeto estético, nas concepções vigotskiana e lukacsiana, é contribuir para transformar o arranjo da consciência dos homens, conferindo-lhes novas formas de apreensão do real e substância crítica capaz de confrontar a sociedade [...] (Ferreira, 2010, p. 134).

Tendo isto em vista, é possível identificar que a arte é sim capaz de produzir efeitos na mente humana, podendo justificar o interesse pelo consumo desta. E, não somente, pois esses efeitos podem mudar como o indivíduo e toda uma sociedade se comporta. Com isso estabelecido, é interessante associar o que foi entendido como experiência artística com as abordagens psicológicas que, neste estudo, calcaram os pareceres daquilo que é tido como mente e como a arte poderia afetá-las e ser utilizada em relação à elas.

Acerca da Teoria da mente, esta tem relação com a capacidade de perceber que outras pessoas têm crenças, desejos, intenções e perspectivas independentes. A arte, por sua vez, pode ser um meio adicional para explorar ou apreciar as funções cerebrais da Teoria da Mente. À exemplo disto, é interessante pensar em um indivíduo que, enquanto observa uma pintura, ele poderia imaginar sobre o que o artista estava pensando ao criá-la ou o que ele estaria vivenciando. Além disso, a arte frequentemente apresenta situações complexas que exigem a capacidade de se colocar no lugar do outro, favorecendo a empatia e o entendimento das motivações humanas, ampliando, assim, a teoria da mente em nível social e interpessoal.

Já acerca do Behaviorismo Radical, tem-se que Skinner, foca no comportamento observável e nas relações entre estímulos e respostas. Nesse aspecto, a arte é um estímulo para reações comportamentais e respostas emocionais. Uma obra de arte, seja visual, performática ou sonora, entre outras, invoca uma resposta emocional e comportamental, alterando um ponto de comportamento do indivíduo. Isso incluiria mudanças na resposta emocional devido à exposição, por exemplo, a um estímulo e no próprio comportamento, conforme um indivíduo passa a adotar uma atitude ou comportamento após ser exposto a uma obra de arte. Portanto, o efeito da arte, nesse caso, é uma mudança nas respostas focais de um indivíduo, impulsionadas por sua história de reforço em uma dada situação.

Se tratando do Dualismo, este sugere que a mente e o corpo são duas entidades separadas. No entanto, quando se trata da arte, essa distinção poderia ser interpretada de maneira diferente, pois a arte pode afetar a mente, mas também o corpo. De fato, diferentes obras de arte podem levar a reações extremas de emoção, que, por sua vez, podem se manifestar simultaneamente nas reações do sistema psicológico e fisiológico do indivíduo. Ou seja, emoções, mudanças na frequência cardíaca ou mesmo sensações físicas. Consequentemente, a arte é uma forma de conexão entre as duas esferas — mente e corpo — como a arte afeta ambas de forma a ponto de questionar como essas duas esferas, que o Dualismo separa, podem interagir de forma profunda através da experiência artística.

Por fim, há a Psicanálise, está sendo focada na exploração do inconsciente, do desejo reprimido e do conflito interno. A arte, particularmente, em suas formas mais abstratas ou surrealistas, pode servir como uma lente para o inconsciente. A arte poderia permitir que emoções e impulsos reprimidos fossem simbolicamente encenados. Por vezes, sob esta perspectiva, a arte poderia ser interpretada como simbólica de conflito interno, trauma reprimido ou desejo inconsciente. E a arte também serve como uma ferramenta terapêutica. Assim, ela poderia ser usada para ajudar com que os indivíduos acedam essas características do inconsciente que não são simples de transpassar com palavras ou por autorreflexão consciente. A arteterapia, por sua vez, poderia permitir a descobrir o inconsciente por vias artísticas.

Portanto, a arte, quando observada à luz dessas abordagens psicológicas, pode ser entendida como uma forma complexa e multifacetada de interação entre estímulos externos, reações comportamentais, processos mentais inconscientes e o desenvolvimento emocional e social do indivíduo. Ela oferece um campo rico para se explorar os efeitos da estética na mente humana, proporcionando insights valiosos sobre a natureza da percepção, emoção e identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, que teve como método a revisão bibliográfica, buscou identificar efeitos da arte na mente humana. Em prol de verificar eventuais efeitos da arte na mente, este trabalho, em primeira instância, procurou identificar pareceres sobre a psicologia, sendo esta a principal área de estudo da mente. Assim, foi possível

perceber que esta é uma área complexa tanto em suas definições quanto em relação às perspectivas sobre ela e seus papéis ao longo da história para a própria área e para a sociedade. Devido à complexidade que foi evidenciada pela área da psicologia, fez-se coerente elencar múltiplas abordagens psicológicas para que fossem sinalizados seus pareceres acerca da mente humana.

A primeira abordagem a ser elencada neste estudo foi a Teoria da Mente. Foi possível detectar que esta se trata de uma habilidade mental em prol de identificar, um tanto quanto como quem prevê supostas reações de um ou mais sujeitos com quem o indivíduo se relaciona socialmente. Anuiu-se que essa forma de pensar e agir pode afetar o comportamento do próprio indivíduo e/ou de outrem, já que esta abordagem tem relação também com a empatia. Em seguida, foi colocada em voga o Behaviorismo Radical. Por conta dessa teoria de Skinner levar em consideração as reações em relação às ações pelas quais os seres são sujeitados, foi possível identificar que há autores que afirmam que nela não cabe o pensamento. No entanto, descobriu-se que, tendo em vista essa é uma teoria que contém causa e reação, consciente ou não, gera efeitos no ser humano.

Por conseguinte, foi hora de elencar o dualismo que, seja à luz de Platão ou de René Descartes, percebeu-se que se trata de uma abordagem psicológica que versa acerca de pontos contraditórios, como corpo e alma, razão e sentidos, espírito e matéria, entre outros. Concebeu-se também que, ainda que aparentemente contraditórios, esses pontos podem tanto servir para embates, mas também para congruências da mente.

Por fim, foi elencada a Psicanálise, sendo possível identificar que Freud classifica o aparelho psíquico como consciente, pré-consciente e inconsciente, está sendo a camada mais profunda e difícil de se associar com as demais. Identificou-se o Id, o Ego e Superego como perspectivas mentais Freudianas, também em tríade, versando sobre diferentes formas da (in)consciência se portar perante a existência. Entre sonhos, pulsões e desejos reprimidos, identificou-se que, o funcionamento da mente, à luz da Psicanálise, é profunda, sendo complexa, labiríntica e misteriosa.

Uma vez evidenciadas as concepções de mente para as abordagens psicológicas em questão, foi dada a hora de identificar pareceres sobre a arte. Foi percebido que a arte também é altamente complexa, havendo inúmeras divergências acerca de seus conceitos, tendo até mesmo quem defenda que a arte não tem como ser definida. Em face desse desafio, passou a ser investigado o momento em que a arte e os artistas passam a ser vistos de maneira valorosa como na atualidade.

Percebeu-se que mesmo na Antiguidade a produção artística fosse abrasiva — contendo até mesmo estudos sobre a arte e os debates sobre ela — é somente depois de anos dentro do Renascimento que passa a haver um deslumbre da arte e dos artistas sendo valorados de forma semelhante ao que se tem hoje. E foi possível observar que a visão dos últimos tempos tem a arte não como agradável e passiva, sendo, na verdade, motivo e meio de revoluções e mudanças do que é estabelecido, possibilitando um novo estabelecer de perspectivas e vivências por meio da arte.

Já na seção na qual há a imbricação entre parecez psicológicos da mente e a arte em busca dos efeitos dessa associação, foi possível perceber que, desde a Antiguidade Clássica, essa parceria é colocada em voga, sobretudo por meio de Aristóteles e Platão, evocando a catarse para as artes. A catarse se mostrou, então, como o efeito da arte nos indivíduos, podendo ser um meio de causar lições nos espectadores e os afastar de eventuais ruínas tendo a arte como exemplo de desvios proveitosos.

Tendo em vista uma perspectiva mais atual da arte, György Lukács e Lev Vygotsky tiveram seus pareceres elencados neste estudo por terem feitos grandes contribuições científicas ao longo do século XX a ponto de serem referências até a atualidade. Ainda que um seja da área da filosofia e o outro seja da psicologia, ambos evidenciam a experiência humana como afetada pela arte, sinalizando que a arte pode causar mudanças profundas no comportamento humano. Assim, as próprias mudanças, e até mesmo o fato da arte exercer funções sobre a memória, são vistos como contribuições da arte como efeito na mente humana. Por fim, pelo fato da arte evidenciar que pode sim afetar a mente dos seres humanos, foram evocadas novamente as abordagens psicológicas e suas concepções de mente associando-as ao que é entendido como arte.

Sobre a Teoria da Mente, por ser capaz de estabelecer diálogos entre as habilidades mentais dos indivíduos, essa abordagem evidencia que quem consome arte pode ter sua mente afetada de modo a empatizar com quem produziu a arte, sendo transformado não só momentaneamente, como também dali em diante. Se tratando do Behaviorismo Radical, descobriu-se que, sob essa perspectiva, pode haver a mudança do comportamento a partir do contato com a arte.

Já sobre o dualismo, assim como arte pode afetar o corpo, ele também afeta as emoções, com essas perpassando pela mente, podendo haver tanto um embate quanto uma congruência a partir da experiência artística. E, por último, sob a égide da Psicanálise, a arte, sobretudo suas vertentes mais abstratas e surrealistas, poderiam facilitar o contato com o inconsciente, podendo a arte ser também uma forma de terapia. A fim de enriquecer ainda mais os diálogos entre arte e mente, deve ser considerada a possibilidade de produção de estudos futuros acerca desta imbricação.

REFERÊNCIAS

BELISARIO, Bruno. **O Dualismo Corpo-Alma e Sua Influência no Cristianismo e na Sociedade Ocidental**. Unitas Revista Eletrônica de Teologia e Ciências da Religião, Vitória - ES, v. 12, p. 886-901, 28 dez. 2017. Disponível em: <https://revista.fuv.edu.br/index.php/unitas/article/view/613/521>. Acesso em: 24 mar. 2025.

BRAGIONI, G. L. L.. **Nature and Art in the discussion of the Geographic Landscape**. GEOUSP, v. 27, n. 2, p. e-195954, 2023.

CAIXETA, L.; NITRINI, R.. **Teoria da mente: uma revisão com enfoque na sua**

incorporação pela psicologia médica. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 15, n. 1, p. 105–112, 2002.

CAMBAÚVA, L. G.. **Fundamentos da Psicologia: reflexões.** Psicologia em Estudo, v. 5, n. 2, p. 77–89, 2000.

FERREIRA, N. B. de P. A arte e a formação humana: implicações para o ensino da literatura. In: MARTINS, LM; DUARTE, N., (org). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FREDERICO, C. **Marx, Lukács: a arte na perspectiva ontológica.** Natal: EDUFRN, 2005.

LIMA, A. P. DE .. **O modelo estrutural de Freud e o cérebro: uma proposta de integração entre a psicanálise e a neurofisiologia.** Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo), v. 37, n. 6, p. 280–287, 2010.

LINKE, V. *et al.*. **Do fazer a arte rupestre: reflexões sobre os modos de composição de figuras e painéis gráficos rupestres de Minas Gerais, Brasil.** Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, v. 15, n. 1, p. e20190017, 2020.

LOPES, C. E.; ABIB, J. A. D.. **O Behaviorismo Radical como filosofia da mente.** Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 16, n. 1, p. 85–94, 2003.

MAGALHÃES, R. C. DE. **História da Arte ou Estória da Arte?** Varia História, v. 24, n. 40, p. 407–418, jul. 2008.

MENDES, R. DE C. C. DA S.; PARAVIDINI, J. L. L.. **Psicanálise em Pesquisas: O Método Investigativo e Algumas Afirmações Essenciais a Duas Críticas Recorrentes.** *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, v. 23, n. 3, p. 47–56, set. 2020.

MENDONÇA, A. L. DE O.; CAMARGO JR, K. R. DE .. **Os acertos de Descartes: implicações para a ciência, biomedicina e saúde coletiva.** Cadernos de Saúde Pública, v. 32, n. 5, p. e00158215, 2016.

MENDONÇA, D. B.. **Investigações Acerca do Conceito de Arte na Antiguidade e Sua Retomada Retórica no Renascimento.** Revista Contemplação, [S. l.], n. 20, 2020. Disponível em: <https://revista.fajopa.com/index.php/contemplacao/article/view/213>. Acesso em: 1 abr. 2025.

MOISÉS, M. **Dicionário de Termos Literários** – Edição Revista e Ampliada. 12^a ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

MOROKAWA, R. L.. **Definir ou não definir arte: objeções à tese da impossibilidade da definição de arte e perspectivas teóricas após Morris Weitz.** ARS (São Paulo), v. 16, n. 34, p. 93–111, set. 2018.

PINTO, J. M. **Resistência do texto: o método psicanalítico entre a literalização e a contingência.** *Ágora*, v. IV, n. 1, p.77-84, jan/jun 2001. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-14982001000100005&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 29 mar. 2025.

PRUDENTE, R. C. A. C.; RIBEIRO, M. A. C. **Psicanálise e ciência**. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 25, n. 1, p. 58–69, mar. 2005.

ROSE, N.. **Psicologia como uma ciência social**. Psicologia & Sociedade, v. 20, n. 2, p. 155–164, maio 2008.

SALAMUNES, N. L. C.. **A pré-história da mente: uma busca das origens da arte, da religião e da ciência**. Educar em Revista, n. 24, p. 283–288, jul. 2004.

SÉRIO, Tereza Maria de Azevedo Pires. **O behaviorismo radical e a psicologia como ciência**. *Rev. bras. ter. comport. cogn.*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 247–262, dez. 2005 Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452005000200009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 28 mar. 2025.

SILVA FILHO, W. J. DA. **Mente, mundo e autoconhecimento: uma apresentação do externalismo**. Trans/Form/Ação, v. 30, n. 1, p. 151–168, 2007.

SILVA, G. J. DA.; FUNARI, P. P.; GARRAFFONI, R. S.. **Recepções da Antiguidade e usos do passado: estabelecimento dos campos e sua presença na realidade brasileira**. Revista Brasileira de História, v. 40, n. 84, p. 43–66, maio 2020.

SILVA, P. H. D.; PANCIERA, S. D. P.. **Teoria da Mente e Empatia em Adultos Típicos: Uma Revisão de Escopo**. Psico-USF, v. 28, n. 3, p. 533–546, jul. 2023.

TÔRRES, Charles; TÔRRES, Lígia. **Linha do Tempo da História da Arte: Movimentos Artísticos Ocidentais**. [S. l.], 2 jun. 2024. Disponível em: <https://www.ocasaldafoto.com/linha-do-tempo-da-historia-da-arte/>. Acesso em: 27 mar. 2025.

VAN GOGH, V. **Cartas a Théo**. 2.ed. Porto Alegre: L&PM, 2008.

WELLMAN, H. M. Theory of mind: The state of the art. **European Journal of Developmental Psychology**, [S. l.], p. 728–755, 15 fev. 2018.



A Busca pelo Super-Homem de Friedrich Nietzsche Atualmente

The Search for Friedrich Nietzsche's Superman in Contemporary Times

Fábio Rodrigo Paludo

Doutorando em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná, Mestre em Educação nas Ciências pela Unijui - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Especialista em Metodologias Inovadoras Aplicadas à Educação pela Uninter. Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste

Resumo: O presente estudo examina o prólogo da obra *Assim Falou Zaratustra*, de Friedrich Nietzsche (2002), e estabelece um paralelo entre a figura de Zaratustra e a atuação do professor contemporâneo. A metáfora da descida da montanha, simbolizando a partilha do saber após um período de isolamento e reflexão, é associada à trajetória docente, desde a formação acadêmica até o enfrentamento das dificuldades em sala de aula. A busca pelo *Übermensch* (Super-Homem) nietzschiano é reinterpretada como a missão educativa de formar cidadãos críticos, autônomos e conscientes. O texto discute também os desafios da docência na era digital, a resistência dos alunos, a pressão institucional e as propostas pedagógicas alternativas, como a pedagogia palhacesca. Em diálogo com Paulo Freire, a análise contrapõe a perspectiva individualista de Nietzsche à visão coletiva da pedagogia libertadora. Conclui-se que tanto Zaratustra quanto o professor moderno enfrentam resistência ao proporem a superação de valores estabelecidos, mas compartilham o compromisso com a transformação do indivíduo e da sociedade.

Palavras-chave: Nietzsche; Zaratustra; *Übermensch*; docência; Paulo Freire; educação crítica.

Abstract: This study examines the prologue of *Thus Spoke Zarathustra* by Friedrich Nietzsche (2002) and draws a parallel between the figure of Zarathustra and the role of the contemporary teacher. The metaphor of descending the mountain, symbolizing the sharing of knowledge after a period of isolation and reflection, is linked to the teaching trajectory, from academic training to facing challenges in the classroom. Nietzsche's quest for the *Übermensch* (Superman) is reinterpreted as the educational mission of forming critical, autonomous, and conscious citizens. The text also discusses the challenges of teaching in the digital age, student resistance, institutional pressure, and alternative pedagogical proposals such as clown pedagogy. In dialogue with Paulo Freire, the analysis contrasts Nietzsche's individualist perspective with the collective vision of liberating pedagogy. The conclusion is that both Zarathustra and the modern teacher face resistance in proposing the overcoming of established values, but share a commitment to transforming the individual and society.

Keywords: Nietzsche; Zarathustra; *Übermensch*; teaching; Paulo Freire; critical education.

INTRODUÇÃO

O conceito de *Übermensch* (Super-Homem), introduzido por Friedrich Nietzsche (2002) em *Assim Falou Zaratustra*, constitui uma metáfora poderosa para pensar processos de superação, ruptura de valores estabelecidos e construção de

novos sentidos existenciais. Na narrativa nietzschiana, Zaratustra abandona seu isolamento nas montanhas movido pelo impulso de compartilhar sua sabedoria com os homens, visando impulsioná-los a transcender sua condição atual em direção a uma existência mais plena e autônoma. Tal imagem pode ser ressignificada no contexto educacional contemporâneo, especialmente quando se observa a atuação do professor como sujeito que, ao sair de sua formação acadêmica e enfrentar os desafios da docência, busca promover transformações nos sujeitos com os quais se relaciona.

A BUSCA PELO SUPER-HOMEM DE FRIEDRICH NIETZSCHE ATUALMENTE

O prólogo de “Assim Falou Zaratustra”, de Friedrich Nietzsche, é uma alegoria sobre a busca de conhecimento e a superação do ser humano. O personagem principal, Zaratustra, desce da montanha, após dez anos de isolamento, para compartilhar sua sabedoria com o mundo. Ele proclama a “morte de Deus” e a necessidade de superação do ser humano rumo ao *Übermensch* (Super-Homem), um novo tipo de ser que transcende os valores morais e culturais tradicionais. A jornada de Zaratustra é marcada por reflexões profundas sobre o sentido da vida, o papel do indivíduo na sociedade e o desafio constante de superar limitações impostas pelo conformismo.

Aos trinta anos de idade, Zaratustra deixou sua pátria e o lago de sua pátria e foi para as montanhas. Ali gozou do seu espírito e da sua solidão, e durante dez anos não se cansou. Mas enfim seu coração mudou — e um dia ele se levantou com a aurora, foi para diante do sol e assim lhe falou: “Ó grande astro! que seria de tua felicidade, se não tivesses aqueles que iluminas?” (Nietzsche, 2018, p. 10).

Podemos comparar esse tempo de isolamento que Zaratustra esteve na montanha em busca de conhecimento, ao tempo de estudo que os professores se dedicam nas suas graduações e pós-graduações, buscando aprimorar seus conhecimentos, para depois transmiti-los e compartilhá-los com seus alunos.

Ao refletir sobre a atuação do professor atualmente, pode-se identificar alguns paralelos bastante significativos, como o fato de Zaratustra descer da montanha para compartilhar tal sabedoria com o mundo, exercendo papel similar à do professor, que também se dispõe a desempenhar a função de mediador e guia na busca pelo conhecimento. A docência é extremamente desafiadora, além compartilhar o saber adquirido ao longo de anos de estudo e de prática docente, enfrenta-se resistência e crítica dos educandos.

De maneira semelhante à Zaratustra, o professor também procura sempre encontrar maneiras de manter os alunos interessados, despertando-lhes a vontade de aprender, para que de posse de variados saberes, possam contribuir com a sociedade e mudar suas realidades.

Zaratustra queria compartilhar essa sabedoria com os demais, tal fato fica evidente ao afirmar: “quero doar e distribuir, até que os sábios entre os homens voltem a se alegrar de sua tolice e os pobres, de sua riqueza” (Nietzsche, 2018, p. 10), como é o objetivo dos docentes ao investirem em formação e aprimoramento profissional para atender aos seus alunos.

Zaratustra conclui sobre a promoção do homem superior, o *Übermensch*, que Nietzsche propõe caracterizar a educação no mundo contemporâneo. Nesse sentido, reflete-se sobre qual seria a tarefa da educação e dos professores na sociedade atual: tirar os estudantes do que é esperado fazer para eles, interrogar o status quo e conceber novos significados para o mundo por eles aberto. No livro, Zaratustra desafia as convenções vigentes, igualmente ao professor contemporâneo, pois deve promover o pensamento crítico e ajudar os alunos a transcenderem os limites sociais e os padrões impositivos da educação em si.

Quanto ao prólogo, Zaratustra não encontra muito apoio e compreensão por quem passa por ele. De forma similar, o professor da atualidade encontra resistência em um sistema educacional muitas vezes problemático, em vários aspectos, com metas para atingir, exigências para seguir, além de, em alguns casos, sentirem-se incapacitados para atuação e, conseqüentemente, não têm apreço pela ação docente. Adiciona-se ao mencionado o fato de que a cultura da era digital também traz muitos aspectos novos e dificuldades. Em termos de confronto, é o conceito de informação transbordante, inimitável e vasta, proporcionada pela mídia social.

Depois de falar essas palavras, Zaratustra olhou novamente para o povo e calou. “Aí estão eles e riem”, falou para seu coração, “não me compreendem, não sou a boca para esses ouvidos. Será preciso antes partir-lhes as orelhas, para que aprendam a ouvir com os olhos? será preciso estrondear como os timbales e os pregadores da penitência? ou acreditarão apenas num homem que balucia? eles possuem algo de que se orgulham. como chamam mesmo o que os faz orgulhosos? chamam de cultura, é o que os distingue dos pastores de cabras” (Nietzsche, 2018, p. 16).

Compartilhar o conhecimento é uma tarefa difícil, pode-se verificar isso no exemplo do personagem Zaratustra, pois ele estava feliz em ensinar o conhecimento a outros homens que moravam no local, mas eles não queriam ouvi-lo nem apreender os ensinamentos dele. Os docentes experimentam tal fato com seus alunos atualmente, em suas salas de aula, uma vez que muitos dos estudantes não possuem interesse e não estão dispostos a aprender o que lhes é repassado.

Numa proposta de inversão ao controle instituído na escola, como um mote à transgressão deste processo civilizador, foi proposta, artisticamente falando, uma pedagogia ridente, denominada de pedagogia palhacesca, a partir da absorção e replicação de recursos cênico-teatrais por um artista-palhaço como figura transgressora e potente, no sentido de possibilitar mecanismos de redescoberta do prazer e de constituir, no espaço escolar, um ambiente de troca, de experiência e de formação pelo burlesco sensível (Ferreira; Wu, 2017, p. 87).

Na proposta dessa pedagogia palhacesca, o professor assume o papel de artista-palhaço na sala de aula. Vale mencionar que isso será constrangedor para o docente, posto que durante seus estudos buscou aprimorar suas aulas para eficazmente mediar e compartilhar os conhecimentos de sua determinada disciplina. Na graduação, não foi preparado para atuar como um ator em sala de aula, sem contar que com os salários que os docentes recebem no Brasil, eles têm um orçamento apertado, o que se agravaria se ainda precisarem comprar fantasias de palhaços e super-heróis para ministrarem as aulas.

A pedagogia palhacesca também pode diminuir a importância do conhecimento a ser repassado, pois é a atuação do professor em sala que será levada em conta e ele até pode ser um bom ator, mas isso não é objetivo do docente e nem da escola, que tem o papel de ensinar e transmitir o conhecimento para seus alunos.

Quando Zaratustra inicia seu processo de isolamento na montanha, de certa forma, está na condição da espécie humana. Muitos professores experimentam uma dada espécie de isolamento, seja porque não recebem crédito por sua contribuição social, seja pela pressão e responsabilidade de transmitir informações e moldar mentes, formando opiniões. O isolamento na docência, em muitos aspectos, é no sentido de suportar a carga de carregar a missão de ensinar em meio à adolescência cheia de incertezas.

Um professor deseja, portanto, transformar-se numa pessoa que possa transmitir o conhecimento, enquanto Zaratustra quer transformar o homem em algo superior. O que é também o propósito do educador, fazer com que os alunos se tornem mais críticos, para serem agentes qualificados para atuação na sociedade. Desde então, a missão de Zaratustra é, conforme primeira essência, a metamorfose do indivíduo.

Eu anuncio-vos o Super-homem! O Super-homem é o sentido da terra. Diga a vossa vontade: seja o Super-homem. O sentido da terra. Exorto-vos, meus irmãos, a permanecerem fiéis a terra e a não acreditar naqueles que vos falam de esperanças supraterrrestres (Nietzsche, 2002, p. 13).

A busca pelo Super-Homem de Nietzsche pode se comparar à busca dos docentes, os quais almejam tornar seus alunos cidadãos críticos, capazes de tomar decisões por si próprios e de se livrarem dessas falsas esperanças supraterrrestres citadas por Nietzsche, que atualmente ainda são muito comuns no Brasil e no mundo, posto que comumente identifica-se inúmeros golpes, como pessoas que vendem curas milagrosas para determinadas doenças, pessoas que dizem ter contato com indivíduos de outros mundos, e entre outras histórias que são vendidas no dia a dia, visando obter dinheiro de cidadãos esperançosos.

Portanto, o prólogo de Assim Falou Zaratustra ecoa profundamente na prática docente contemporânea. Assim como Zaratustra desce de seu isolamento para confrontar a sociedade com novas ideias, os professores também têm o papel de sair de sua zona de conforto, enfrentar desafios e resistências e incentivar seus alunos a questionarem, aprenderem e se transformarem.

Ambos se deparam com a responsabilidade de promover uma superação, seja do homem comum rumo ao *Übermensch*, ou do estudante rumo a um cidadão mais crítico e engajado. A ideia de superação e transformação no prólogo é evidente quando Zaratustra desce da montanha após anos de isolamento para compartilhar sua sabedoria com o mundo. Ele acredita na transformação do ser humano em algo superior, rompendo com os valores tradicionais.

Olha! estou farto de minha sabedoria, como a abelha que juntou demasiado mel; necessito de mãos que se estendam. Quero doar e distribuir, até que os sábios entre os homens voltem a se alegrar de sua tolice e os pobres, de sua riqueza (Nietzsche, 2018, p. 10).

O professor, como Zaratustra que desceu da montanha para compartilhar seu conhecimento, após sua graduação, entra na sala de aula para transmitir seu conhecimento para seus alunos.

A busca pela superação do conhecimento ultrapassado também está presente. A educação moderna enfrenta o desafio de abandonar métodos tradicionais e obsoletos, como a memorização mecânica, em favor de práticas inovadoras que promovam o pensamento crítico. Essa educação tradicional é criticada por Paulo Freire.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam (Freire, 1994, p. 33).

A educação tradicional, aos poucos, vai sendo substituída por outros métodos educacionais, mas muitas vezes estes também enfrentam resistências tanto por parte dos docentes, como das escolas, assim como Zaratustra foi ignorado pela multidão quando foi compartilhar seu conhecimento.

Ao comparar a pedagogia libertadora de Paulo Freire e o prólogo de Assim Falou Zaratustra de Friedrich Nietzsche, cita-se as perspectivas sobre a transformação, autonomia e o papel do indivíduo na construção do sentido de emancipação. Embora as obras sejam de naturezas diferentes, ambas propõem mudanças profundas nos paradigmas educacionais existentes.

A transformação do sujeito em Paulo Freire, na pedagogia libertadora, prioriza a consciência como um processo pelo qual os sujeitos tornam-se conscientes criticamente da realidade e agem acerca da situação. Neste sentido, a educação de acordo com Freire deveria ser dialógica, a fim de que ajudasse os oprimidos a se libertarem de sua opressão e, acima de tudo, de se internalizarem às ideologias impostas por opressores.

No prólogo de Assim Falou Zaratustra, o filósofo Nietzsche apresenta a ideia do “Super-Homem” (*Übermensch*) como um indivíduo que transcende as limitações impostas pela moralidade tradicional e cria seus próprios valores. Zaratustra

encoraja a superação do “último homem”, que é apático e conformado, em direção a um ser humano mais pleno e criativo.

A autonomia é um dos numerosos componentes da pedagogia de Paulo Freire. O educador e filósofo afirma: “E que, cedo ou tarde, os ‘próprios depósitos’ poderão provocar um choque a realidade em devenir e despertar os educandos, até então sendo apenas depósitos, os alunos em cópia, contra a sua domesticação” (Freire, 1994, p. 40). Freire (1994) defende que o aluno é o sujeito construtor do saber e transformador da sociedade.

Nietzsche, no prólogo, também enfatiza a autonomia, mas no sentido de rejeitar verdades absolutas e criar seus próprios valores. Para ele, a liberdade está em abandonar as crenças herdadas e abraçar a vida em sua totalidade, com seus desafios e incertezas.

Para Freire, a emancipação ocorre através da educação que liberta, permitindo que os indivíduos questionem as estruturas de poder e transformem as condições de opressão. Defende uma pedagogia libertadora, que busca através do conhecimento transformar esses cidadãos marginalizados em pessoas críticas e capazes de tomar suas próprias decisões.

Já para Nietzsche, a superação é um tema central no prólogo de Zaratustra, representada pela transição do homem comum para o Super-Homem. Esse processo envolve desapego das tradições, enfrentamento do sofrimento e aceitação da eterna transformação.

Freire, embora reconheça a importância da individualidade, foca no coletivo. A libertação não é apenas individual, mas um esforço conjunto dos oprimidos para mudar a sociedade. Para Nietzsche, a transformação é mais individualista. Zaratustra fala ao indivíduo, convocando-o a se libertar e a criar um caminho, sem necessariamente priorizar mudanças estruturais coletivas.

Ambos os autores compartilham a preocupação com a superação de uma condição limitada e conformista, mas se diferenciam na ênfase dada ao coletivo (Freire) versus o individual (Nietzsche). A pedagogia libertadora busca transformar a sociedade por meio da educação crítica e do engajamento coletivo, enquanto Nietzsche propõe uma transformação existencial que parte do indivíduo em sua busca por sentido e autonomia. Promovem uma crítica aos valores estabelecidos atualmente.

Zaratustra questionava os valores herdados, como a moralidade tradicional e as crenças religiosas, considerando-os obsoletos e inibidores do potencial humano. Nietzsche afirma que “Deus está morto” como símbolo do fim dos valores absolutos que orientavam a humanidade. Isso sugere a necessidade de construir novos sentidos e significados.

Uma vez a ofensa a Deus era a maior das ofensas, mas Deus morreu, e com isso morreram também os ofensores. Ofender a terra é agora o que há de mais terrível, e considerar mais altamente as entranhas do inescrutável do que o sentido da terra! (Nietzsche, 2018, p. 13).

Nas salas de aulas, ainda hoje, temas religiosos e a cultura religiosa é muito presente. Valores sociais tradicionais têm uma presença significativa na vida das pessoas e, geralmente, quando os docentes propõem discussões sobre esses assuntos, causam polêmicas com os alunos e com seus pais, pois é uma tradição que tem grande força na sociedade atual.

Lentamente a educação vai vivenciando novos momentos em que o conhecimento e os valores tradicionais não são mais vistos como verdades absolutas. Os estudantes têm acesso a múltiplas fontes de informação, o que descentraliza a autoridade do professor como única fonte e detentor do saber. Há um vazio a ser preenchido com novas formas de ensinar que estimulam a autonomia intelectual e a construção colaborativa do conhecimento.

Zaratustra fala do “último homem”, como aquele que evita desafios e vive em conforto e conformismo. Ele representa o oposto do *Übermensch*, que busca a superação contínua. Na educação de hoje é preciso cultivar o desejo de transcender limites, em vez de apenas buscar aprovação da sociedade, na ciência de que tal ação pode ser perigosa, pois quem tenta mudar uma cultura enraizada na sociedade, muitas vezes é julgado e perseguido pelos demais membros.

Assim como Zaratustra desce para despertar as pessoas para a possibilidade de superação, a educação contemporânea precisa despertar nos indivíduos o desejo de transcendência e reinvenção. Isso envolve valores, métodos e objetivos para formar cidadãos capazes de enfrentar desafios globais, como a crise climática, as desigualdades sociais e a revolução tecnológica.

De forma similar à Zaratustra que foi ignorado pela multidão quando tentou compartilhar seu conhecimento, os docentes têm esse desafio ainda maior no mundo atual. Zaratustra foi ignorado pelo fato da multidão estar interessada na apresentação de um malabarista. Os docentes enfrentam atualmente uma competição desigual, têm que competir com celulares, redes sociais, uma infinidade de conteúdos ofertados pela internet, tornando muito difícil conquistar e manter a atenção dos alunos em sala de aula.

Zaratustra, mesmo por acidente, conseguiu a atenção do malabarista após a queda dele, apesar de ter sido ignorado pela multidão, no final conseguiu a atenção de uma pessoa.

Amigo – respondeu Zaratustra – palavra de honra que tudo isso de que falas não existe, não há demônio nem inferno. “A tua alma ainda há de morrer mais depressa do que o teu corpo; nada temas”. O homem olhou receoso. “Se dizes a verdade – respondeu – nada perco ao perder a vida. Não passo de uma besta que foi ensinada a dançar a poder de pancadas e de fome”. “Não – falou Zaratustra – fizeste do perigo o teu ofício, coisa que não é para desprezar. Agora por causa do teu ofício sucumbes e atendendo a isso vou enterrar-te por minha própria mão”. O moribundo já não respondeu, mas moveu a mão como se procurasse a de Zaratustra para lhe agradecer (Nietzsche, 2002, p. 25).

Apesar da difícil tarefa de ensinar no mundo atual, cheio de distrações, os docentes buscam, incansavelmente, atrair seus alunos visando uma efetiva aprendizagem. Não desistem, mesmo diante de frustrações e de não conseguirem a atenção de todos os alunos. Sentem-se felizes se apenas um ou uma pequena parcela da sala entender o conteúdo e realizados se o aprendizado puder mudar a realidade da vida dos aprendizes e melhorá-la.

É o que buscam os docentes nas suas rotinas diárias nas unidades escolares: tentar, através da educação, transformar realidades pessoais dos alunos, como um passo para o alcance de um objetivo ainda mais difícil, que é tentar melhorar ou até modificar uma sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do prólogo de Assim Falou Zaratustra de Friedrich Nietzsche, à luz da prática docente contemporânea, revela uma profunda analogia entre a jornada do personagem Zaratustra e os desafios enfrentados pelos professores na atualidade. A busca nietzschiana pelo *Übermensch*, enquanto superação do homem comum e criação de novos valores, se encontra na atuação dos educadores que, diariamente, tentam formar indivíduos críticos, autônomos e conscientes do seu papel na sociedade.

Assim como Zaratustra desce da montanha para compartilhar sua sabedoria e é recebido com incompreensão e desinteresse, os professores também enfrentam resistência por parte dos alunos, da comunidade escolar e de um sistema educacional ainda marcado por práticas ultrapassadas e contextos socioculturais adversos. No entanto, persistem, movidos pela esperança de que mesmo poucos estudantes sejam capazes de captar e transformar o conhecimento recebido em ação emancipadora.

A comparação entre Nietzsche e Paulo Freire também evidencia que, apesar das diferenças filosóficas entre o individualismo existencial do primeiro e o engajamento coletivo do segundo, ambos propõem uma ruptura com valores estagnados e defendem a transformação do ser humano, seja por meio da criação de novos sentidos ou da superação das opressões históricas.

Portanto, a figura do docente se aproxima da de Zaratustra: ambos não apenas transmitem conhecimento, mas também provocam inquietações, desafiam verdades absolutas e atuam como agentes de transformação. No contexto atual, marcado por dispersão digital, conflitos ideológicos e desvalorização da profissão docente, essa missão se torna ainda mais árdua, mas também mais necessária. A educação, como propõe este estudo, deve ser o espaço da reinvenção do homem e, nesse processo, o professor é o sujeito de uma nova humanidade possível.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Frederico de Carvalho; WUO, Ana Elvira. **Pedagogia palhacesca: a escola do só eu no ensino regular**. São Paulo: Conceição/Conception, v. 6, n. 1, p. 87-105, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8648648>. Acesso em: 18 dez. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 23. ed., 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 25. ed., 1996.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim Falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim Falou Zaratustra**. Versão para eBook. Brasil: eBooksBrasil.com. 2002.



Dificuldades e Desafios no Ensino da Língua Inglesa no Ensino Médio: Um Estudo de Caso na Escola Estadual Desembargador André Vidal de Araújo

Difficulties and Challenges in Teaching English in High School: A Case Study at Desembargador André Vidal de Araújo State School

Rosângela dos Santos Lopes

Professora de Língua Inglesa da SEDUC (AM), Mestra em Ciências da Educação pela UNISAL, PY

Resumo: O estudo apresentado neste trabalho objetivou investigar as dificuldades e os desafios existentes nas práticas dos docentes do componente curricular Língua Inglesa Escola Desembargador André Vidal de Araújo. Para alcançar essa meta, utilizou-se um Estudo de caso, que traz estudo qualitativo, a partir dos teóricos estudados. Tomou-se como aporte epistemológico no plano propositivo, a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, dentre outros autores. A coleta de dados ocorreu por meio de questionários abertos e através de material disponibilizado pela secretaria da escola. Os resultados da coleta de dados reunidos em um plano de análise foram discutidos à luz das teorias que circundam o ensino e a aprendizagem, que perpassam pela psicologia da educação, didática, metodologia e também não descartou a importância da inferência da faceta socioeconômica nos rendimentos dos alunos. Após análises teóricas, levantamentos de dados e discussão, buscou-se fazer inferências propositivas que podem fomentar melhorias no ensino da Língua Inglesa na escola na qual ocorreu o Estudo de caso.

Palavras-chave: língua inglesa; aprendizagem significativa; prática docente; ensino e aprendizagem.

Abstract: The study presented in this work aimed to investigate the difficulties and challenges existing in the practice of teachers of the curricular component. English Language Escola Desembargador André Vidal de Araújo. To achieve this goal, a case study was used, which brings a qualitative study, based on the studied theorists. The theory of meaningful learning by David Ausubel, among other authors, was taken as an epistemological contribution in the propositional plan. Data collection took place through open questionnaires and through material provided by the school secretary. The results of data collection gathered in an analysis plan were discussed in light of the theories that surround teaching and learning, which permeate the psychology of education, didactics, methodology and also did not discard the importance of inferring the socioeconomic aspect in the income of the students. After theoretical analysis, data surveys and discussion, we sought to make propositional inferences that can foster improvements in English language teaching at the school where the case study took place.

Keywords: english language; meaningful learning; teaching practice; teaching and learning.

INTRODUÇÃO

O presente estudo intitula-se dificuldades e Desafios no Ensino da Língua Inglesa no Ensino Médio: Um Estudo de Caso na Escola Estadual Desembargador André Vidal de Araújo. A Língua Estrangeira Moderna (LEM) está presente na

educação brasileira desde o ano de 1837 (Paiva, 2003) a longa trajetória deste componente curricular confirma a sua importância. Nos dias atuais, a LEM, está dimensionada na área de conhecimento denominado “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” e passa a ser considerada, de acordo com Brasil (2000 p. 25) “tão importante quanto as outras disciplinas do currículo, ao que se refere à formação dos indivíduos”. Com efeito, a importância da LEM é indiscutível no ponto de vista dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Nacional, e é neste sentido, que este trabalho se debruça em discorrer sobre este tema, enfocando especificamente o componente curricular de Língua Inglesa.

Assim, para encontrar as dificuldades que o professor de Língua Inglesa encontra para ensinar seus conteúdos, deve-se considerar além da relação professor e aluno, no sentido de ensino-aprendizagem, problemas oriundos das políticas públicas no plano macro e micro (legislação e gestão, currículo, PPP); do âmbito psicossocial (vulnerabilidade social); do âmbito econômico (condições socioeconômica dos alunos e dos professores e do contexto da escola); do âmbito ideológico (político); do âmbito epistemológico (teorias da educação, didática, metodologia).

Subentende-se que para superar desafios na profissão docente é fundamental uma revisão praxiológica, neste sentido, é mister compreender a práxis docente do professor de Língua Inglesa, investigando a sua formação crítica, sua identidade, seu entendimento como sujeito no processo de ensino e aprendizagem.

Para que isso seja possível, é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira. Tal função está, principalmente, relacionada ao uso que se faz de Língua Estrangeira via leitura, embora se possa também considerar outras habilidades comunicativas em função da especificidade de algumas línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar. Além disso, em uma política de pluralismo linguístico, condições pragmáticas apontam a necessidade de considerar três fatores para orientar a inclusão de uma determinada língua estrangeira no currículo: fatores relativos à história, às comunidades locais e à tradição (PCN, 1998).

A presença da Língua Estrangeira Moderna (LEM) na Matriz Curricular sempre se deu numa perspectiva de colocar o aluno num nível educacional mais holístico propedêutico, e nos dias de hoje, podemos inferir que diante do mundo globalizado, a importância do domínio dessa língua se torna ainda mais importante, e neste processo é que a Língua Inglesa permite ampliar as perspectivas do aluno no plano cultural, profissional e como cidadão de um mundo globalizado.

OS TRÊS MAIORES PROBLEMAS DE ACORDO COM BRITISH COUNCIL

De acordo com estudo da British Council (2015):

Muitos dos problemas observados no âmbito do ensino do inglês são característicos do sistema de ensino público como um todo, afetando tanto escolas municipais quanto estaduais,

de norte a sul do país. As principais dificuldades encontradas são indicativas de ambientes de alta vulnerabilidade social, onde se encontra violência dentro e fora da escola, excesso de alunos nas salas de aula, turmas desniveladas, falta de recursos didáticos, alunos com problemas básicos de leitura e escrita e a existência de funcionários com contratos de trabalho precários e insatisfação com seus salários (British Council, 2015, p. 9, grifo nosso).

Alta vulnerabilidade social, excesso de alunos nas salas de aula e a precarização do trabalho resumem quais são os principais problemas no ensino da Língua Inglesa, pelo menos é o que indica a instituição britânica através do estudo denominado “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira”.

O primeiro problema indicado é a vulnerabilidade social, que é um termo que remete à ideia de exclusão, falta de representatividade e de oportunidades. Importante destacar que a vulnerabilidade social não remete à pobreza, e sim “refere-se à fragilidade de um determinado grupo ou indivíduo por questões, que podem ser históricas, socioeconômicas ou de raça” (Santos, 2020).

Ou seja, a situação de vulnerabilidade social está relacionada com a exclusão de cidadãos e falta de representatividade e oportunidades. As vulnerabilidades podem ser somadas e daí gerar efeitos mais impactantes no âmbito social, pois as mesmas se “reproduzem e se combinam limitando as potencialidades dos indivíduos como atores do desenvolvimento e limitando seu estatuto de sujeitos de direito” como afirma Cançado, Souza e Cardoso (2014, p. 14).

Ainda corroborando o entendimento sobre a vulnerabilidade social, de forma concisa e mais conclusiva pode-se dizer que ela “está associada não apenas às condições econômicas do indivíduo, de sua família e da comunidade, mas também a suas relações sociais e humanas” (Benatto, 2016, p. 12).

Neste sentido, ao se debruçar em compreender a vulnerabilidade social dos alunos que frequentam a escola, não está avaliando-o pelo perfil socioeconômico, mas por uma soma de fatores que se não excluem totalmente, reduzem as potencialidades dos alunos como sujeitos de direito, pois lhe é negado a cidadania, a representatividade e as oportunidades. A vulnerabilidade social tem íntima relação com a desigualdade social.

Sendo bem específico a respeito dos efeitos da vulnerabilidade social na escola, contribui Benatto (2016):

[...] a vulnerabilidade social impacta em diversas esferas da vida das crianças e adolescentes, afetando não apenas o seu desempenho escolar, mas também seu desenvolvimento no período que antecedeu ingresso na escola. A falta de afeto, atenção e de recursos dificultam seu amadurecimento e isso repercutirá nos resultados obtidos pela criança. Se a condição de vulnerabilidade persiste após o ingresso da criança em uma instituição de ensino, outras consequências serão observadas, como o baixo desempenho, a dificuldade em se relacionar, a falta de tempo para dedicar-se aos estudos, as complicações psicológicas e a evasão escolar (Benatto, 2016, p. 20).

Assim a exclusão social oriunda da desigualdade social gera efeitos devastadores nas famílias, desagregam-nas, gerando carências, seja no plano afetivo, material ou social e vai afetar em sua aprendizagem na escola e, por conseguinte no seu rendimento.

A escola pública é marcada pela vulnerabilidade social, por conseguinte, é importante atentar a este problema de forma mais incisiva, pois enquanto a escola não conseguir dirimir ou atenuar os efeitos desta vulnerabilidade, os índices de violência, de pichações, de desrespeito entre outras ocorrências, continuarão sendo realidades constantes.

Excesso de Alunos em Sala de Aula

A escola pública estadual do Amazonas, embora haja uma legislação limitando a quantidade de alunos, raramente consegue trabalhar com o quantitativo estabelecido. Em se tratando de escolas da zona norte de Manaus, na qual a escola em estudo se localiza, as escolas funcionam com média de 45 alunos por sala de aula, no Ensino Médio. É importante destacar que no texto da lei o quantitativo de alunos se mostra da seguinte forma, de acordo com a Lei promulgada:

Art. 1º As escolas da Rede Pública e Privada de Ensino do Estado do Amazonas funcionarão com salas de aula em que o número máximo de alunos matriculados em cada uma seja o seguinte I - para as salas de aula das cinco primeiras séries do 1º a 5º ano do ensino fundamental, até 25 alunos; II - para as salas de aula do ensino fundamental, de 6º ao 9º ano, até 30 alunos; III - para as salas de aula do ensino médio, até 35 alunos (Amazonas, Lei Nº 257 DE 30/04/2015).

Conforme o que nos mostra o estudo realizado pela British Council (2015), as escolas públicas brasileiras sofrem com o problema da superlotação:

As escolas públicas sofrem com excesso de alunos em sala de aula, o que traz dificuldades para o trabalho dos professores, os quais afirmam não terem sido preparados para esta realidade. Na prática, foram identificadas turmas numerosas, jornadas de trabalho extensas para os professores e dificuldade de se trabalhar conteúdos interativos. Um dos professores entrevistados, por exemplo, afirmou trabalhar semanalmente com 19 turmas de cerca de 45 alunos cada, totalizando mais de 800 alunos (British Council, 2015, p. 13).

O excesso de alunos nas salas de aula dificultam o acompanhamento de qualquer componente curricular, mas se realizar um paralelo entre a quantidade de alunos que estudam em instituições particulares, tais como Fisk, Wizard, CCA, entre outros, uma turma possui cerca de 20 alunos, pois existe a necessidade de personalizar o aprendizado de cada aluno, isto é, mesmo sendo uma aula para todos, o aprendizado da língua tem acompanhamento individualizado, além disso as turmas são homogêneas, pois os níveis obedecem idades, tais como “kids”, “teens”, “adults” e níveis como iniciante, intermediário e avançado. Assim além de diversificadas metodologias, há uma relação entre o custo e o benefício, isto é, o

aluno entra, se matricula na escola de inglês para falar em inglês, e neste sentido, há um objetivo definido e investimento para tal.

Condições de Contratação de Professores e de seus Salários Baixos

Neste tópico, embora se faça um panorama geral, será detalhado casos específicos do Estado do Amazonas. Mas no que tange ao cenário nacional, referindo-se a este problema em questão, aponta a pesquisa da British Council (2015):

As condições de contratação também foram apontadas como um dos fatores que atrapalham o ensino. Atualmente, 27% dos professores da rede pública nacional são temporários, sendo que em 7 Estados eles formam a maioria do corpo docente. Enquanto os professores concursados têm a carga horária completa, lecionam numa única escola e têm uma rotina mais estável, resta aos professores temporários cobrir as lacunas dos outros professores, além de lidar com a alternância de escolas e ficar com as turmas que são consideradas piores. Essa instabilidade dos contratos não estimula a criação de vínculos entre professor e aluno e não oferece continuidade ao aprendizado. Os baixos salários também foram apontados como um dos maiores problemas na carreira de professor de escola pública (British Council, 2015, p. 14).

No Estado do Amazonas, os professores de Língua Inglesa, passam a ministrar suas aulas através de suas aprovações no concurso público, quando este torna-se estatutário, ou através de processo seletivo, que é um meio legal de contratação de professores substitutos, chamados de professores temporários.

Referindo-se ao salário, o ganho pecuniário do professor de Língua Inglesa varia de acordo com as promoções horizontal e vertical, tal qual com os demais professores. Com efeito, embora, a precarização do trabalho em se tratando de contratos e vencimentos pecuniários não são, na realidade local, do estado, um dos maiores problemas. Conforme (Gestão, 2021), o portal da SEAD (Secretaria de Administração e Gestão), atualmente no Estado do Amazonas os professores concursados, tem a seguinte remuneração legal: Professor iniciante com 20 horas (R\$ 2.254,76), professor iniciante com 40 horas (R\$ 4.509, 52), professor iniciante com 60 horas (R\$ 6.764,28). E também, de acordo com a titularização do professor, ocorrerá o enquadramento no PCCR (Plano de cargos, carreiras e remuneração), desse modo, o professor passa a ter um valor maior de salário.

Principais Problemas na Concepção de Vilson Leffa

Transporta-se para essa discussão, o pesquisador Vilson Leffa, que traz através de sua pesquisa, publicada na coletânea “Inglês em Escolas Públicas Não Funciona: uma questão, múltiplos olhares”. Com efeito, nos estudos do autor em questão, os maiores problemas, no ensino da Língua Inglesa, são:

a) o Governo, em suas diferentes instâncias, b) a má formação do professor de línguas e c) o aluno que não quer estudar. Para ele, o primeiro “bode expiatório” o qual vincula a culpa ao Governo, principalmente na esfera federal, tem como fundamento o fato de que o discurso de inclusão do Governo, ironicamente, ao contrário do que se propõe a realizar, acaba reforçando a exclusão da população carente que necessita de um ensino público de qualidade. Em relação ao segundo aspecto, o autor destaca principalmente a má formação docente, tanto em relação ao conhecimento linguístico quanto ao despreparo didático (Leffa, 2011, p. 18).

Os três principais motivos que afetam negativamente o ensino da Língua Inglesa o primeiro a ser apresentado foi o Governo, e neste ponto colocado, ele se refere à todas os entes e instância, e então subjacentemente, o problema ganha novas ramificações, pois abarca neste problema, a gestão escolar, a legislação, e, por conseguinte as políticas públicas.

A má formação do professor de Línguas, é um dos problemas apresentados por Leffa, sob este aspecto, é importante, saber que as licenciaturas em Língua Inglesa se dão no Estado do Amazonas, nas principais Universidade Públicas, que são federais e estaduais. Nestas universidades, a duração do curso é de quatro anos, no mínimo. Também existem instituições de Ensino Superior que oferecem a graduação Língua Inglesa, mas neste caso a formação se dá em três anos, podendo o estudo ser de forma presencial, semipresencial ou através de EAD. Este problema, mencionado, remete à outras dimensões das quais, se destaca a questão da epistemologia, da identidade profissional, na qual o professor é sujeito no processo, e são nestas dimensões que a práxis docente é teorizada através do ciclo que envolve ação, reflexão e transformação.

De acordo com Holden (2009) é relevante ressaltar também que nem todos os professores licenciados em Língua Inglesa estão aptos para atuar, pois, muitos fizeram uma graduação que pouco os preparou, devido ao fato de o curso ser formado por muitas disciplinas que enfocam apenas a parte teórica do ensino, não preparando os futuros docentes para práticas que envolvem habilidades como a oralidade, a produção textual, a conversação, a audição e a leitura, focando exclusivamente em ensino de tópicos gramaticais.

Nessa perspectiva, Nicholls (2001) vem dizer que o ensino de tópicos gramaticais não é o suficiente quando se trata de ensinar uma língua estrangeira. Outro problema, segundo o autor, é o fato de muitos alunos acharem que aprender gramática, vocabulário e tradução é suficiente para aprender uma segunda língua, não precisando focar em outras atividades como ouvir músicas em inglês, assistir programas em inglês etc.

Além da formação do professor, outro problema se torna pertinente abordar, o terceiro problema apresentado aduz a falta de interesse do aluno, este caso remete a outros problemas que são dimensionados no que já foi falado, tais como a vulnerabilidade social, à desmotivação, à falta de objetivos comuns para alunos que não visam a escola como alavanca promocional da cidadania, da profissão e dos prosseguimentos nos estudos.

No sentido posto, o quadro abaixo, ilustra de forma didática, a correlação entre a British Council (2015) e Leffa (2011), os problemas que aparecem com mais ênfase como fatores que dificultam o ensino ministrado pelos professores e na aprendizagem dos alunos.

Quadro 1 - Problemas que dificultam o ensino da Língua Inglesa.

Maiores problemas no ensino da Língua Inglesa na concepção da British Council	Maiores problemas no ensino da Língua Inglesa segundo Leffa
Alta vulnerabilidade social.	Governo, em suas diferentes instâncias.
Excesso de alunos nas salas de aula	A má formação do professor de línguas
Precarização das condições do trabalho	Falta de interesse do aluno

Fonte: produzida pela autora da pesquisa.

Como citado anteriormente estes problemas apresentados nos estudos, mostram macro dimensões que possuem micro campos, no sentido de que há outros elementos que habitam nestas dimensões e que precisam ser observados. Estes elementos que precisam ser discutidos são: A epistemologia que fomenta a práxis pedagógica do professor de Língua Inglesa; as causas de desmotivação na aprendizagem dos alunos na aprendizagem da Língua Inglesa e o papel da gestão.

A Formação do Professor de Língua Inglesa

A formação dos professores a ser discutida se refere a dois contextos, o de sua formação acadêmica e da formação da instituição, seja da Secretaria de Educação (SEDUC) ou da própria escola através de programas ou projetos financiados por projetos ou pela Associação de Pais e Mestres (APMC). É ponto pacífico que a formação do professor, como se pautam as licenciaturas, trazem disciplinas de tronco comum, tais como metodologia científica, didática, legislação do ensino, psicologia da educação, sociologia da educação, por exemplo, são as disciplinas pedagógica. Na outra parte as disciplinas são específicas, tais como Linguística Aplicada ao Ensino do Inglês; Literatura Comparada; Metodologia do Ensino da Linguagem, por exemplo.

Com efeito, analisando matrizes curriculares do curso de licenciatura em Língua Inglesa, de algumas Universidades, Faculdades e Instituições de Ensino Superior, percebe-se que as práticas dos alunos se dão apenas nos estágios supervisionados, o que permite concluir que há um distanciamento muito grande entre a realidade vivida na escola e os conteúdos teorizados. Segundo Xavier (2011, p. 2):

Se os professores não forem preparados durante o curso de formação para um ensino que considere seus alunos em suas particularidades, linguísticas, culturais e sociais, sairão da academia preparados apenas para a transmissão de conteúdos sistematizados e formais, completamente desconexos com a vida desses alunos, e, sua prática produzirá e reproduzirá os preconceitos oriundos da falta de conhecimento necessária para que o ensino realmente seja inclusivo e propulsor de uma vida melhor.

O distanciamento entre prática e teoria, pode permitir um despreparo para a atuação do professor de Língua Inglesa, uma vez que, embora sejam os conteúdos curriculares fundamentos teóricos inexorável, é importante ter uma vinculação diante da realidade contextual dos alunos das escolas públicas. Neste sentido, indaga Xavier (2011, p. 3):

Estariam eles realmente sendo preparados ou se preparando para adequar suas práticas e proporcionar, efetivamente, aos seus alunos um aprendizado de qualidade para a vida? É em busca de respostas para esta e outras indagações que propomos [...] algumas reflexões referentes ao papel dos cursos de formação superior, o papel do professor e das escolas e, também o protagonismo do aluno/cidadão diante do aprendizado adquirido no meio escolar.

Importa investigar, analisar, refletir sobre a formação dos professores de Língua Inglesa, o papel do professor como sujeito no processo de ensino aprendizagem. Portanto, é mister uma análise epistemológica da formação e atuação prática dos professores de Língua Inglesa, discorrendo inclusive sobre os método e teorias adotadas para embasar suas aulas. Também importa, verificar as formações continuadas pela SEDUC-AM, ou pela escola, interessa, no ponto de vista propedêutico, para que os professores que atuam com o ensino em Língua Inglesa.

Referindo-se aos currículos das universidades, são construídos e constituídos, tomando como base a função social que elas desempenham pois como diz Xavier (2011, p. 4) “Esta se dá com o reconhecimento e valorização do Outro, e, valorizar o Outro implica em conhecer sua realidade, seu mundo, seus valores.” Arrematando a questão do currículo das instituições de ensino superior, Xavier (2011, p. 4) sentencia reflexivamente:

Essas indagações sugerem um repensar urgente sobre as políticas e as teorias curriculares. Cresce a cada ano a necessidade de rever os planejamentos e, mais que os planejamentos, rever a atitude do professor diante de sua atuação nas escolas de Educação Básica. Contudo, se estas indagações não permearem a vida acadêmica deste professor durante seu percurso de formação, se os Cursos Superiores não considerarem o indivíduo que ali se forma como parte de um processo onde aspectos como cultura, língua, contexto social se entrecruzam e estabelecem as relações humanas, então, na sua prática, serão reproduzidas as mesmas ações, que não permitem uma integração entre a sociedade, sua realidade vivida e a realidade escolar.

Assim sugere Xavier (2011), que as instituições de ensino superior repensem as políticas e as teorias curriculares que permeiam as matrizes curriculares que no “frigor dos ovos” não fomentam a integração dos acadêmicos (futuros professores) com a realidade escolar, e partindo dessa premissa, os professores já graduados e atuando nas escolas não conseguirão fomentar uma Aprendizagem Significativa. Sabe-se que existe um programa desenvolvido nas Universidades, que tem uma

finalidade pré-docente, que se chama PIBID (Programa de Iniciação Docente), em um estudo que buscou as percepções destes alunos pré-docentes nas escolas públicas, obteve-se a seguinte conclusão, de acordo com Baladelli (2015, p. 1):

[...] a desvalorização do ensino da Língua Inglesa na escola se valeu da comparação entre os resultados obtidos pelos institutos de idioma que por disporem de distintas condições e objetivos conseguem desenvolver a dimensão comunicativa nas aulas do idioma [...] a motivação dos alunos para aprender o idioma poderia ser por si a compreensão da realidade de uma sociedade globalizada, o que notadamente não tem sido suficiente para aumentar o interesse dos alunos pela disciplina. Os discursos divergentes entre as expectativas de alunos com as aulas de Língua Inglesa e os objetivos do ensino do idioma aventados pelos pibidianos acabam em certa medida chocando e com os documentos oficiais em que figura a disciplina de Língua Inglesa no currículo escolar pela perspectiva humanística. Nesses termos, compreender a especificidade do ensino e da aprendizagem de Língua Inglesa no cenário da escola pública com seus limites e possibilidades requer que propostas pedagógicas sejam repensadas a fim de que os alunos observem a finalidade dos conteúdos estudados e compreendam que é possível aprender Língua Inglesa na escola pública.

A percepção dos alunos remete à um tema que já foi tratado anteriormente, que inclusive, vem desde os primórdios do ensino da Língua Inglesa na educação brasileira, que é a desconfiança da qualidade do ensino da língua, em questão, que outrora fez crescer as escolas de idiomas, hoje, há uma tendência a comparar a aprendizagem da língua inglesa ensinada em uma escola de idioma com a essa mesma língua ensinada na escola pública.

Outra percepção, é que a expectativa dos alunos em relação ao aprendizado da língua inglesa se esvai, pois vai em desencontro com o que encontram nas aulas ministradas pelos professores, que seguem as propostas curriculares que ensejam os planejamentos das aulas.

De fato, pensar a identidade do professor de LI em formação inicial, de forma isolada e centralizada, seria um pouco fantasiosa, uma vez que há multiplicidades de identidades culturais possíveis, e, portanto, passíveis de mudanças, visto estarem “em movimento” (Bauman, 2005) e serem “fluidas” (Rajagopalan, 2003). Dessa forma, a identidade do profissional de língua inglesa em formação inicial encontra-se em processo contínuo de construção, pois as identidades “estão cada vez mais sendo percebidas como precárias e mutáveis, suscetíveis à renegociação constante” (Rajagopalan, 2003, p. 69).

Diante disso, o exercício da função de professor de língua inglesa, nos dias de hoje, implica pensar na construção de sua identidade a partir das transformações históricas e sociais que englobam, por exemplo, o compromisso social, bem como os valores, crenças sobre o que ensina e o que vive no ambiente escolar, dentre outras questões. Assim, estes aspectos fragmentam os sujeitos entre o eu e o outro, já que a profissão de professor é uma “profissão do conhecimento” (Garcia, 2009, p. 8).

Tem-se mostrado os problemas, as dificuldades e a complexidade que envolvem o ensino da Língua Inglesa, investigando e analisando as dimensões que envolvem tais problemas e suas variantes. Neste momento, também é importante adentrar nesta problemática, a partir da concepção dos desafios, pois segundo Gervai (2018, p. 3) “no Brasil o ensino da Língua Inglesa (...), tem se tornado cada vez mais um desafio, uma vez que, o ensino dessa Componente Curricular no âmbito educacional público passou e passa por diversas dificuldades”

Gervai (2018), pautando-se em pesquisa de Davel (2011) e dá já comentada pesquisa do British Council (2015), apontam que os desafios tendo em vista uma realidade cotidiana repleta de adversidades tais como:

Falta de material didático; ausência de ambiente propício para aprendizagem da língua, carga horária insuficiente e professores poucos preparados (...), educadores que não valorizam a diversidade e as possibilidades de contato com outros falantes de línguas estrangeiras permitido pelas novas tecnologias de informação e comunicação. (...) o fato de o ensino de LE pertencer à parte diversificada, faz com que a língua estrangeira seja menos regulamentada e, muitas vezes, considerada complementar dentro do currículo escolar, situação essa que confere ao inglês, quando oferecido, um papel marginal na grade curricular. De fato, podemos perceber isso pela carga horária menor da língua estrangeira, quando comparada à de outras disciplinas (Gervai, 2018, p. 186).

Diante dessas dificuldades destacadas acima, já foram mencionadas em outra etapa do trabalho, porém quando se fala em desafios, se torna pertinente desatacar a formação continuada dos professores de Língua Inglesa, na perspectiva de promover novas práticas pedagógicas, que por vez, que contribua com a participação ativa e protagonista dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o objetivo do trabalho, se torna pertinente destacar que a realidade da escola em estudo se assemelha a outros realizados nesse caso, dessa forma, destacamos que se tomou três estudos para buscarmos informações a respeito dos problemas que inferem dificuldades no ensino da Língua Inglesa nas escolas públicas, sendo que as duas primeiras são de repercussão geral, tomando as informações em grande escala, de nível nacional, a terceira, foi realizada para fins específicos do estudo de caso da referida escola estadual.

Das pesquisas tem-se os seguintes problemas encontrados: a) altas vulnerabilidades sociais; b) turmas numerosas e heterogêneas e c) as condições precárias de trabalho (British Council, 2015); a) o Governo, em suas diferentes instâncias, b) a má formação do professor de línguas e c) o aluno que não quer estudar (Leffa, 2011); a) Aprovação de alunos sem o mínimo necessário; b) Ausência de metodologias eficazes e c) Desinteresse/desmotivação do aluno (este estudo de caso).

Fazendo uma interseção dos problemas encontrados nas pesquisas, observa-se que são praticamente os mesmos, o que inicialmente nos possibilita concluir que os problemas que afetam o professor da escola em estudo, são praticamente os mesmos das demais escolas públicas estaduais do Brasil. Portanto, segundo os dados coletados, se torna indispensável falar sobre as propostas de intervenções, investimentos em formação continuada do docente.

REFERÊNCIAS

- BALADELI, A. P. D. **O ensino de língua inglesa na educação básica: entre o descrédito e a motivação**. Unioste. Seminário sobre a Profissionalização docente. PUC-PR. 2015.
- BENATTO, M. E. C. **A vulnerabilidade social da escola pública e a formação dos professores do 6º ano do ensino fundamental**. Paraná, 2016.
- BRASIL. Governo do Estado do Amazonas. **Lei de Nº 257 DE 30/04/2015**. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=284424>.
- BRASIL. **LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998
- BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE**. São Paulo, SP: British Council Brasil, 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em 30 de maio de 2021.
- CANÇADO, T. C. L.; SOUZA, R. S.; CARDOSO, C. B. S. **Trabalhando o conceito de Vulnerabilidade Social**. XIX Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, São Pedro/SP –Brasil, de 24 a 28 de novembro de 2014.
- GARCIA, M. C. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro**. Sisito / Revista, 2009.
- GERVAI, S. M. S. **Reflexões sobre o ensino de língua estrangeira na escola pública brasileira**. Revista Intercâmbio, v. XXXVII: 184-194, 2018. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X
- HOLDEN, Susan. **O ensino da língua inglesa nos dias atuais**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2009.
- LEFFA, V. Criação de Bodes, Carnavalização e Cumplicidade. Considerações Sobre o Fracasso da Lei na Escola Pública. In: CÂNDIDO DE LIMA. Diógenes. (Org.). **Inglês em Escolas Públicas Não Funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

NICHOLLS, Susan Mary. **Aspectos Pedagógicos e Metodológicos do Ensino de Inglês**. Maceió: EDUFAL, 2001.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília. 2003

RAJAGOPALAN, K. A. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SANTOS, A. P. **Vulnerabilidade Social: o que significa esse conceito?**

Disponível em: <https://www.politize.com.br/vulnerabilidade-social/>. Acesso em 31 de maio de 2021.

XAVIER, G. **Formação de professores de língua inglesa: teorias e práticas**. Anais do SIELP. Volume 1, Número 1. Uberlândia. 2011.



Trabalho Análogo à Escravidão no Brasil: Políticas Públicas de Enfrentamento e a Efetivação da Cidadania

Work Analogous to Slavery in Brazil: Public Policies for Confrontation and the Realization of Citizenship

João Pedro Vieira Farah

Resumo: O trabalho análogo ao escravo é um problema global. Internacionalmente, o combate a essa prática é regulamentado pela Convenção sobre a Abolição da Escravidão da ONU e pelas Convenções 29 e 105 da OIT. No Brasil, o Código Penal define como crime a redução de uma pessoa à condição análoga à de escravo. Este estudo visa discutir os conceitos de trabalho análogo ao escravo e a disputa sobre o que caracteriza a exploração extrema do trabalho, além de analisar as principais políticas públicas de combate a esse fenômeno no Brasil, especialmente através do mercado de trabalho. O estudo busca refletir sobre essa questão, analisando as disputas jurídicas, políticas e econômicas envolvidas, e rejeita a ideia amplamente difundida de que a mitigação do trabalho análogo ao escravo pode ser alcançada apenas por meio do mercado de trabalho.

Palavras-chave: exploração; ONU; OIT; trabalho escravo.

Abstract: Slave-like work is a global problem. Internationally, combating this practice is regulated by the UN Convention on the Abolition of Slavery and ILO Conventions 29 and 105. In Brazil, the Penal Code defines the reduction of a person to a condition similar to that of a slave as a crime. This article aims to discuss the concepts of slave-like work and the dispute over what characterizes extreme labor exploitation, in addition to analyzing the main public policies to combat this phenomenon in Brazil, especially through the labor market. The study seeks to reflect on this issue, analyzing the legal, political and economic disputes involved, and rejects the widely held idea that the mitigation of slave-like work can be achieved only through the labor market.

Keywords: exploration; UN; ILO; slavery.

INTRODUÇÃO

O trabalho escravo, uma prática histórica de submissão de pessoas a trabalhos forçados ou degradantes pelo poder de outros, foi predominante na Antiguidade Clássica e transformou-se em servidão na Idade Média. Na Idade Moderna, a expansão ultramarina reavivou a escravidão, que durou legalmente por mais de 350 anos e ainda persiste de forma oculta até hoje.

No Brasil, país com um passado colonial exploratório, o trabalho escravo esteve presente desde a formação da nação, inicialmente vitimando os indígenas e depois os africanos. A escravidão oficial no Brasil terminou em 13 de maio de 1888 com a Lei Áurea. Apesar de ser uma prática colonial, a escravidão ainda existe hoje em uma forma diferente, gerando debates sobre sua definição contemporânea e métodos de erradicação.

Nos últimos 20 anos, o Brasil tem feito esforços significativos para combater a exploração laboral, libertando mais de 50 mil trabalhadores, embora muitos ainda vivam em condições análogas à escravidão. Mesmo com a libertação, os trabalhadores resgatados continuam em situação de pobreza, facilitando sua reexploração.

A questão central é como tratar os trabalhadores resgatados, romper o ciclo de vulnerabilidade e evitar sua reexploração. A relevância social do debate sobre o trabalho escravo é indiscutível, pois envolve a reintegração dos trabalhadores resgatados como parte essencial da luta contra esse crime.

O estudo busca entender as atuais medidas de assistência às vítimas e identificar lacunas a serem preenchidas. Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o trabalho escravo no Brasil, sua conceituação jurídica, formas de manifestação e métodos de combate.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, utilizando como método o hipotético-dedutivo, esse por sua vez trata-se da resolução de um problema que não foi totalmente solucionado, pois o conhecimento sobre ele ainda é insuficiente.

Foram utilizadas fontes secundárias, como livros, artigos científicos, teses, dissertações e relatórios técnicos, entre outros, para reunir informações, teorias, conceitos e ideias já desenvolvidas por outros autores. Será feita uma revisão e análise crítica da literatura existente sobre o tema, fornecida uma base sólida de conhecimento prévio que orienta e fundamenta a pesquisa.

Trata-se também de uma pesquisa exploratória, pois buscam-se conceitos e ideias para partir deles serem formulados as hipóteses para a pesquisa descrita, que tem o objetivo de realizar pesquisas de campo, coleta de dados e detalhes sobre o tema e a respeito da análise de dados. As pesquisas foram feitas nas bases de dados eletrônicos: SciElo e Google Acadêmico e demonstradas a importância do estudo do presente tema por meio dos dados compostos de artigos, monografias de doutorado e mestrado.

ESCRavidÃO E QUESTÃO SOCIAL: ORIGEM E PERMANÊNCIAS NAS PARTICULARIDADES DO BRASIL

No Brasil, as bases históricas foram moldadas por relações escravistas desde os tempos coloniais, e ainda hoje essa estrutura persiste como uma parte fundamental do sistema capitalista de produção. A escravidão se manifesta em duas formas principais: a patriarcal, que se fundamenta na exploração escrava como componente central da economia, e a colonial, na qual a escravidão é usada para a produção de mercadorias destinadas ao comércio.

O surgimento do sistema escravista não foi um mero acaso nas relações de produção, mas sim uma estrutura cuidadosamente planejada que influenciou profundamente a organização do trabalho no país. Este sistema funcionou como uma unidade econômica que dependia da economia global e do mercado internacional para sua existência e prosperidade.

No Brasil Colonial, o sistema escravista surgiu como uma forma distinta de organização da produção, nunca antes vista. Ser escravizado nesse contexto significava ser tratado como propriedade, onde a população negra e indígena era usada como commodities e ferramentas vivas para enriquecer as metrópoles colonizadoras.

Os proprietários detinham direitos absolutos sobre suas “aquisições”, controlando não apenas seus corpos e trabalho, mas também sua reprodução e descendência. Em suma, era um sistema de exploração vitalícia e hereditária, onde os escravizados eram vistos como propriedades para serem exploradas indefinidamente.

[...] As pessoas escravizadas passaram por um processo de dominação total do seu corpo e da exploração total da sua força de trabalho. A classe escravizada teve a sua vida cotidiana irrestritamente condicionada ao cativo, sujeita à condição compulsória de escravizada(o), em uma relação social, política e econômica totalmente desigual, opressora e violenta (Alves; Ghiraldelli, 2022, p. 62).

Apesar de serem considerados como propriedades na sociedade, os cativos não deixaram de manifestar sua insatisfação diante da exploração, reivindicando seu direito óbvio à humanidade e individualidade. Durante a era colonial, tanto pressões internacionais quanto nacionais pela abolição da escravidão influenciaram diretamente na criação de leis como a Lei do Ventre Livre¹, a dos Sexagenários² e, finalmente, a Lei Áurea³.

A Lei Áurea, promulgada no Brasil em 1888, oficializou o fim da escravidão no país, conferindo aos escravizados o status de “livres” e sujeitos de direitos. No entanto, essa liberdade não foi acompanhada de medidas efetivas para garantir sua concretização.

Essa lacuna revela uma contradição fundamental: embora a abolição tenha encerrado a escravidão nos moldes coloniais, ela não conseguiu erradicar completamente seu legado nem impedir sua reprodução em formas marginais e diversas. O sistema ideológico de dominação da sociedade escravista deixou uma marca profunda, perpetuando um pensamento racista que perdura até os dias de hoje.

Com a estrutura social brasileira, na transição do trabalho escravo para o livre, permanecendo essencialmente a mesma, os mecanismos de dominação, incluindo os ideológicos, foram preservados e refinados ao longo do tempo. Apesar de legalmente livres, os libertos foram marginalizados na economia devido à persistência das estruturas tradicionais, sendo relegados a papéis secundários nos processos produtivos.

1 Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871, declara a condição livre dos filhos de mulheres escravizadas que nascerem.

2 Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1885, determinou a libertação dos escravos com mais de 60 anos.

3 Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888, declara extinta a escravidão no Brasil.

Em sua maioria, sua sobrevivência dependia da agricultura de subsistência e de trabalhos temporários e incertos, pois eram considerados inadequados para empregos regulares e disciplinados. Com a proibição da escravidão, os grandes produtores de café não podiam mais contar com a mão de obra africana, então recorreram à imigração europeia para suprir a demanda.

Os imigrantes eram trazidos sob um sistema de parcerias, no qual os proprietários de terras financiavam sua viagem e alojamento inicial, mas eles eram obrigados a trabalhar arduamente até quitar suas dívidas com os fazendeiros, conforme estipulado em contrato.

Assim, os fazendeiros mantinham os imigrantes em suas propriedades, respaldados por leis que os obrigavam a trabalhar até saldar suas dívidas. Quando esse sistema de parcerias falhou, o governo brasileiro passou a subsidiar a mão de obra imigrante.

De um lado, havia uma grande quantidade de trabalhadores sem propriedade ou meios de produção, que dependiam da venda de sua força de trabalho para sobreviver. Por outro lado, a mão de obra nacional, composta por livres e libertos, era empregada principalmente em trabalhos de baixa remuneração e exigência física, como o preparo de terras, atividades que os estrangeiros evitavam.

A exploração dessa mão de obra passou a envolver a extração de mais-valia, o pagamento de salários e a implementação de sistemas de colonato. Com a diminuição da imigração após a Primeira Guerra Mundial, a busca por trabalhadores voltou-se para a crescente industrialização dentro do Brasil, priorizando os trabalhadores nacionais.

A transição do escravismo colonial para o trabalho livre apresenta dois pontos importantes. Primeiro, apesar do avanço representado pela abolição para os ex-escravizados, as desigualdades sociais e os preconceitos enraizados durante mais de três séculos de escravidão não foram eliminados.

Segundo Alcantara (2017) a abolição extinguiu o sistema escravista colonial, mas ele se reconfigurou à medida que ocorreram mudanças sociais e econômicas, introduzindo o modo de produção capitalista e suas relações entre capital e trabalho. O sistema escravista colonial é inconciliável com o modo de produção capitalista, pois este último pressupõe que os trabalhadores vendam sua força de trabalho em troca de um salário, sendo despossuídos de terra e instrumentos de produção, embora não haja uma obrigação legal para isso, apenas um “convencimento”.

Esse processo visa estabelecer relações sociais de produção que subjuguem o trabalhador ao domínio do capital. Para isso, é necessário expropriar o trabalhador em dois sentidos: primeiro, criar condições que o transformem em mera força de trabalho, impedindo sua reprodução autônoma e obrigando-o a se tornar uma mercadoria vendável no mercado de trabalho; segundo, é preciso convencê-lo a se integrar no processo produtivo como assalariado, em vez de buscar outras alternativas de vida.

Surge uma contradição entre as formas de servidão baseadas no escravismo colonial e a necessidade de novas formas de exploração no modo de produção

capitalista. Nesse contexto, percebe-se que o trabalho escravo não é apenas um vestígio do passado que agora é combatido, mas sim um instrumento do capital.

Isso ocorre porque a superexploração da força de trabalho é essencial para a reprodução do sistema capitalista, ao mesmo tempo em que exclui e marginaliza a população excedente. Cada modo de produção cria suas próprias formas de escravidão, adaptadas às suas necessidades específicas.

No capitalismo, a transferência do status de propriedade para o trabalhador livre é usada para legitimar a exploração, de modo que os trabalhadores vendem sua força de trabalho como sujeitos de direito, enquanto são tratados como objetos. Em outras palavras, a classe trabalhadora é composta por indivíduos que são, ao mesmo tempo, vendedores de sua força de trabalho (sujeitos de direito) e a própria força de trabalho (objetos).

Esse processo resulta na exploração regulamentada da força de trabalho, onde há um uso abusivo socialmente aceito dessa força de trabalho, permitindo a extração de mais-valia dentro dos limites estabelecidos pela legislação trabalhista, que garante direitos mínimos historicamente conquistados por meio de lutas e movimentos sociais.

Paralelamente, há também a exploração da força de trabalho de maneira ilegal, resultando em violações legais e repúdio social, como o trabalho forçado involuntário, que restringe a liberdade de locomoção por meio de coerção. As contradições e conflitos entre capital e trabalho são características fundamentais do modo de produção capitalista, gerando e perpetuando diversas desigualdades sociais e de classe.

No Brasil, a economia agrária exportadora dominou por muitos anos, mas entrou em crise na década de 1929, levando a uma mudança de foco para o fortalecimento do mercado interno através da centralização do poder estatal. Isso culminou no início do ciclo de industrialização (1930-1980), inicialmente nas áreas urbanas e posteriormente nas áreas rurais.

O desenvolvimento acelerado do capitalismo destacou a posição periférica e dependente da economia brasileira no contexto global, além de evidenciar a estratificação de classes e as diversas disparidades regionais e raciais dentro do país.

Com o agravamento das desigualdades sociais, precariedade e pobreza, surge na sociedade uma demanda cada vez mais forte por direitos sociais, levando a classe trabalhadora a exigir direitos trabalhistas e reconhecimento como uma classe social com poder, especialmente do Estado. Esse movimento evidencia a emergência da “questão social”, que é inerente e fundamental para o desenvolvimento do capitalismo.

Ela representa um conjunto de expressões das desigualdades geradas na sociedade capitalista madura, surgindo quando o mercado de trabalho não consegue absorver um número crescente de pessoas aptas para trabalhar. Nesse contexto, a escravidão contemporânea é vista como uma manifestação da questão social, refletindo as transformações nas relações entre capital e trabalho dentro do sistema capitalista.

Os trabalhadores se veem obrigados a aceitar condições de trabalho semelhantes à escravidão devido às desigualdades sociais que enfrentam, sendo confrontados com a escolha contraditória entre desemprego, pobreza e fome, ou submeter-se a trabalhos forçados que oferecem garantias mínimas de subsistência, mesmo que sejam uma opção terrível.

É importante destacar que o Estado brasileiro só reconheceu a existência do trabalho escravo no país após a década de 1960. Atualmente, o trabalho escravo contemporâneo é denominado “trabalho análogo à escravidão” e é considerado crime conforme o Código Penal nº 149.

O COMBATE AO TRABALHO ESCRAVO CONTEMPORÂNEO NO BRASIL

O trabalho escravo contemporâneo não surge diretamente da escravidão colonial, mas é inegável que ela tem raízes sociológicas que ajudam a explicá-lo. Como apontado pelo sociólogo Jessé de Souza (2017), a escravidão antiga deixou um legado de desvalorização do trabalho e negação de direitos para um grupo em prol da manutenção do poder de outro.

Entender a escravidão como um conceito é perceber como ela cria uma dinâmica exclusiva e prejudicial. Essa forma de sociabilidade tende a se manter ao longo do tempo, justamente porque nunca foi verdadeiramente compreendida nem criticada. Assim, podemos entender que a continuidade da mentalidade que desvaloriza a força de trabalho e perpetua a dominação de classes é crucial para manter diversas formas de exploração.

É importante notar que a exploração da mão de obra, ainda significativa no Brasil, pode assumir várias formas e nem sempre é óbvia. De acordo com a OIT, o termo “trabalho escravo” é muitas vezes usado como sinônimo de “trabalho forçado”, que engloba qualquer situação em que a coação e a privação de liberdade são usadas na relação de trabalho.

Embora a Constituição Federal de 1988 utilize o termo “trabalho escravo” em seu artigo 243, não o define. Atualmente, o termo mais aceito é “condição análoga à de escravo” ou “trabalho escravo contemporâneo”, pois se reconhece que o termo “trabalho escravo” está mais associado à escravidão colonial, que era diferente da forma atual.

No entanto, todas essas expressões podem ser entendidas no contexto da exploração contemporânea, conforme definido no artigo 149 do Código Penal Brasileiro, que descreve a submissão a “trabalhos forçados ou a jornada exaustiva, quer sujeitando-o a condições degradantes de trabalho, quer restringindo, por qualquer meio, sua locomoção.

É crucial compreender que ao falar sobre trabalho escravo contemporâneo não se está tentando reproduzir o conceito da exploração colonial, embora haja uma relação consequencial entre os dois tipos. Além disso, é importante evitar o termo “trabalhador escravo”, pois durante conversas com trabalhadores resgatados, percebe-se que se sentem desconfortáveis ao serem chamados assim.

É mais apropriado usar “trabalhador escravizado”, já que a condição de escravidão não é intrínseca à pessoa, mas sim imposta por terceiros. Para ilustrar, o Código Penal enumera quatro elementos que configuram o trabalho escravo. O primeiro é o trabalho forçado, quando o indivíduo é compelido a trabalhar por ameaça, dívidas, violência física ou psicológica. O segundo é a jornada exaustiva, que coloca em risco a integridade do trabalhador. O terceiro é a servidão por dívida, caracterizada por cobranças abusivas.

O quarto elemento, mais abrangente, é o das condições degradantes, que engloba uma variedade de situações precárias às quais o trabalhador pode ser exposto. Isso pode incluir maus-tratos, alojamento inadequado, falta de equipamentos de segurança, ausência de assistência médica ou qualquer outra condição que viole seus direitos fundamentais.

Assim, pode-se entender que a continuidade da mentalidade que de eliminar a escravidão moderna é um processo abrangente e complexo, que requer tempo, planejamento e ações coordenadas por diversos atores-chave. O primeiro esforço significativo para abordar esse problema ocorreu em 1995, quando foi reconhecida a existência de trabalho escravo no Brasil e foi criado o Grupo Executivo de Repressão ao Trabalho Forçado, composto por sete ministérios e coordenado pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE).

Atualmente, o plano nacional para erradicar essa prática envolve dezenas de instituições desempenhando papéis importantes no combate à exploração humana. Isso inclui o governo, que coordena diversos órgãos públicos, a OIT no Brasil, organizações não governamentais como o Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos, ONG Repórter Brasil, a CPT (Comissão Pastoral da Terra), sindicatos e cooperativas de trabalhadores rurais, e universidades, cujas pesquisas são cruciais para entender o problema e embasar as ações. Valoriza a força de trabalho e perpetua a dominação de classes é crucial para manter diversas formas de exploração.

É importante notar que a exploração da mão de obra, ainda significativa no Brasil, pode assumir várias formas e nem sempre é óbvia. De acordo com a OIT, o termo “trabalho escravo” é muitas vezes usado como sinônimo de “trabalho forçado”, que engloba qualquer situação em que a coação e a privação de liberdade são usadas na relação de trabalho. Embora a Constituição Federal de 1988 utilize o termo “trabalho escravo” em seu artigo 243, não o define.

Atualmente, o termo mais aceito é “condição análoga à de escravo” ou “trabalho escravo contemporâneo”, pois se reconhece que o termo “trabalho escravo” está mais associado à escravidão colonial, que era diferente da forma atual.

No entanto, todas essas expressões podem ser entendidas no contexto da exploração contemporânea, conforme definido no artigo 149 do Código Penal Brasileiro, que descreve a submissão a “trabalhos forçados ou a jornada exaustiva, quer sujeitando-o a condições degradantes de trabalho, quer restringindo, por qualquer meio, sua locomoção”.

É crucial compreender que ao falar sobre trabalho escravo contemporâneo não se está tentando reproduzir o conceito da exploração colonial, embora haja uma relação consequencial entre os dois tipos. Além disso, é importante evitar o termo “trabalhador escravo”, pois durante conversas com trabalhadores resgatados, percebe-se que se sentem desconfortáveis ao serem chamados assim.

É mais apropriado usar “trabalhador escravizado”, já que a condição de escravidão não é intrínseca à pessoa, mas sim imposta por terceiros. Para ilustrar, o Código Penal enumera quatro elementos que configuram o trabalho escravo. O primeiro é o trabalho forçado, quando o indivíduo é compelido a trabalhar por ameaça, dívidas, violência física ou psicológica. O segundo é a jornada exaustiva, que coloca em risco a integridade do trabalhador. O terceiro é a servidão por dívida, caracterizada por cobranças abusivas.

Combater grandes males sociais, como a escravidão contemporânea, requer uma abordagem preventiva, sendo a educação social fundamental para evitar a existência de qualquer forma de exploração. No entanto, enquanto são implementadas ações de prevenção, é importante reconhecer que os males sociais continuam causando vítimas, já que a urgência das necessidades dos mais vulneráveis não pode ser ignorada.

Outra medida crucial para combater os neoescravagistas é a divulgação do “Cadastro de Empregadores que tenham mantido trabalhadores em condições análogas à de escravo”, popularmente conhecido como “Lista Suja”. Estabelecida pela Portaria nº 540/2004 do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), essa lista inclui os nomes de empregadores, tanto pessoas físicas quanto jurídicas, flagrados explorando trabalhadores em situação semelhante à escravidão.

A inclusão na lista ocorre após condenação por infrações trabalhistas, e embora a portaria não imponha punições diretas aos empregadores listados, a divulgação pode acarretar restrições financeiras, já que instituições como o Banco do Brasil, Banco da Amazônia, Banco do Nordeste e BNDES seguem a recomendação para não conceder créditos ou benefícios econômicos a esses empregadores.

Apesar de ataques visando a suspensão do Cadastro de Empregadores, sob alegações de ilegalidade, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu em 2017 manter a divulgação da Lista Suja, considerando-a um meio legal e importante de combate ao crime. Atualmente, a Lista Suja está disponível no portal do Ministério do Trabalho.

Especialistas afirmam que a não divulgação da lista representaria um retrocesso em uma das formas mais eficazes de combate à escravidão no cenário mundial. Documentos das Nações Unidas de 2016 reforçam que a reativação do Cadastro de Empregadores pode ser um instrumento crucial para promover transparência, controle social e responsabilidade social empresarial.

O Fenômeno

Desde os primórdios da história humana, a prática da escravização tem sido evidente, seja como uma demonstração de poder inicial ou como uma base econômica fundamental em várias sociedades. Esta forma de exploração do

trabalho, que se manifestava de maneiras diversas ao longo do tempo e do espaço, era caracterizada pela subjugação direta do trabalhador-mercadoria ao capital comercial, despojando-o completamente de sua autonomia e propriedade sobre sua própria força de trabalho.

Havia uma variedade de termos usados para descrever essa exploração extrema, como escravidão contemporânea, trabalho forçado ou trabalho análogo ao de escravo. Os estudiosos têm buscado diferenciar essa forma de exploração do trabalho das práticas históricas até o final do século XIX, destacando as mudanças legais e nos sistemas produtivos.

Com o advento do capitalismo e do trabalho livre, surgiram novas formas de coerção que legitimavam a exploração da força de trabalho. A necessidade de vender a própria força de trabalho no mercado, devido à falta de acesso aos meios de produção para a maioria da população, tornou-se essencial para a reprodução social e física do indivíduo.

A coerção não se manifestava mais apenas através de formas diretas, como violência física ou ameaças, mas também de maneira implícita, como um elemento coletivo que compulsoriamente impelia as pessoas a participarem do mercado de trabalho no sistema capitalista.

No Brasil, a questão se tornou mais evidente com o processo de expropriação e concentração de terras, especialmente após a Lei de Terras de 1850, que permitia a aquisição de terras públicas apenas por compra. Isso resultou em exclusão tanto da posse da terra quanto dos meios de subsistência, em conjunto com a noção de liberdade para os trabalhadores livres.

A coerção mudou de forma, deixando de estar diretamente ligada à liberdade do trabalhador. Mesmo sendo livre, o trabalhador se vê obrigado a se submeter ao mercado e às demandas do capital, representadas pelos capitalistas, empresários e donos dos meios de produção, que instrumentalizam esse processo coercitivo através de formas de contratação e gestão da mão de obra.

O fenômeno do “trabalho análogo ao de escravo” está inserido em um contexto global de exploração da força de trabalho, refletindo as características do capitalismo, onde a busca incessante por lucro não reconhece limites na exploração do trabalho, ignorando os limites físicos do trabalhador e sua dignidade humana.

Convenções internacionais, como as da OIT (Organização Internacional do Trabalho), têm sido importantes no combate a diversas formas de exploração extrema do trabalho, encontrando respaldo no Brasil através do artigo 149 do Código Penal, que define o conceito de escravidão contemporânea.

Isso está intimamente ligado à efetivação do Estado democrático de direito, apesar das conquistas constitucionais de 1988, pois a forma contemporânea de escravidão reflete mecanismos extremos de exploração do trabalho, similares às condições impostas aos escravos do passado.

Cada país tem liberdade para legislar sobre o combate a essas formas de exploração, mas é crucial considerar a nomenclatura legal adotada, pois isso envolve uma disputa política, jurídica, ideológica e econômica significativa.

Fundamentos Teóricos e sua Disputa na Legislação Brasileira

Desde o reconhecimento do trabalho análogo ao de escravo no Brasil, houve importantes mudanças nas leis que estão intimamente ligadas à sua definição. A disputa prolongada sobre como tipificar esse conceito ressalta sua relevância não apenas no combate ao fenômeno, mas também para certos interesses de grupos organizados na sociedade.

A submissão de uma pessoa à condição semelhante à de escravo é determinada principalmente por sua vulnerabilidade socioeconômica. Isso é corroborado por Oliveira *et al.* (2015), que argumentam que as condições de sobrevivência muitas vezes se sobrepõem à dignidade humana e social. No cenário internacional, a OIT utiliza a expressão “trabalho escravo contemporâneo”, abrangendo crimes como tráfico humano, trabalho infantil e trabalho forçado direto.

Inicialmente centrado na restrição da liberdade, esse entendimento limitava a compreensão do problema às questões de mobilização e coerção física direta pelos empregadores. No entanto, isso beneficiava os empregadores, pois muitas vezes era difícil comprovar tais elementos, especialmente sem a colaboração das vítimas.

Filgueiras (2015) argumenta que o trabalho análogo ao de escravo está relacionado principalmente às condições de trabalho, já que os métodos de coerção são diferentes da era da escravidão clássica. Hoje, a coerção é exercida de forma indireta pelo mercado de trabalho, tornando-se mais impessoal. Essa coerção indireta possibilita a submissão do trabalhador a condições degradantes, desde alimentos inadequados até ambientes insalubres e contaminados.

A expressão “trabalho análogo ao de escravo” pode ser entendida através de dois tipos de coerção: direta e indireta. A coerção direta envolve o cerceamento da liberdade e violência física, enquanto a coerção indireta está relacionada a jornadas exaustivas e condições degradantes, refletindo a dinâmica do mercado de trabalho em uma economia capitalista. Em teoria, o trabalhador livre oferta sua força de trabalho em troca de uma remuneração que garanta sua reprodução física e social.

Contudo, no contexto do trabalho análogo ao de escravo, ocorre uma ampliação dessa relação, especialmente devido à submissão dos trabalhadores a condições degradantes, que violam sua dignidade como seres humanos e infringem seus direitos fundamentais.

A Constituição Federal de 1988, marco na institucionalização dos direitos humanos no Brasil, concentra esses fundamentos na compreensão do direito fundamental a um trabalho digno. A terminologia adotada no Brasil, reconhecendo que trabalho degradante e jornada exaustiva são formas dessa exploração, abrange uma concepção mais ampla da exploração extrema do trabalhador do que a noção de trabalho forçado nas convenções da OIT.

Segundo Brito Filho (2012), trabalho forçado é entendido como qualquer atividade exigida de um indivíduo sob ameaça de penalidade, para a qual ele não se ofereceu voluntariamente, implicando em coerção física, moral ou psicológica e cerceamento da liberdade. Com as mudanças no mundo do trabalho, percebe-se

que o próprio mercado de trabalho é um poderoso mecanismo de coerção, utilizado pelos capitalistas para justificar a exploração extrema.

Os trabalhadores são frequentemente culpabilizados por não serem empregáveis ou não estarem em conformidade com as exigências do mercado, o que os expõe a riscos à saúde e até à morte, representando um atentado contra sua dignidade humana.

As formas extremas de exploração do trabalho, sendo um fenômeno global muitas vezes mal definido, recebem diferentes denominações conforme cada país as identifica. O sistema jurídico surge como o principal instrumento de combate a essas práticas, delineando e designando as tipificações que configuram cada crime. Até 2003, o artigo 149 do Código Penal definia como crime a “redução de alguém a condição análoga à de escravo”, porém sem especificar os tipos penais.

Para preencher essas lacunas e facilitar a identificação e denúncia do problema, foi aprovada a Lei nº 10.803 em 2003, que caracterizou o trabalho análogo ao de escravo como trabalho forçado, jornada exaustiva, condições degradantes de trabalho e restrição da locomoção do trabalhador devido a dívidas com o empregador ou preposto.

Apesar dos avanços alcançados no tratamento jurídico-penal no Brasil, a definição do trabalho análogo ao de escravo tem sido alvo de tentativas de reformulação por parte de líderes do setor agropecuário, político e jurídico. Eles criticam especialmente a caracterização atual, argumentando que se limita ao trabalho degradante e à jornada exaustiva, buscando restringir o entendimento da exploração do trabalho apenas à coerção direta do capitalista sobre o trabalhador.

No entanto, a caracterização do crime, se interpretada literalmente, não requer o uso de coerção direta, o que a torna coerente com a forma de coerção típica do sistema capitalista - coletiva e baseada no mercado de trabalho, onde há constrangimentos econômicos em jogo, sem a necessidade de coerção física direta.

Assim, a exploração extrema do trabalhador é um problema socioeconômico que viola a dignidade humana em várias dimensões. Conforti (2017, p. 7) destaca que o trabalho degradante pode ser exemplificado por:

Aquele que ofende a dignidade, avilta, humilha, desconsidera a humanidade, afeta a honra objetiva e subjetiva, coloca em risco a vida, a saúde e a integridade do trabalhador. (...) Quanto à jornada exaustiva, não é considerada quando verificado o mero descumprimento da jornada diária de 8 horas, mas quando se impõe, de forma persistente, alta intensidade ao trabalho, sendo comum nos trabalhos por produção ou nos pagamentos calculados por hora, sem a garantia das pausas, intervalos e descansos legais remunerados.

Nesse contexto, a dignidade da pessoa humana surge como o princípio fundamental do sistema jurídico. Vinculada ao direito fundamental a um trabalho digno, conforme estabelecido no artigo 1º, inciso III, da Constituição Federal de 1988, torna-se essencial que o Estado intervenha para garantir sua realização. Além disso, o artigo 5º, inciso III, da mesma Constituição, proíbe explicitamente a

submissão de qualquer pessoa à tortura ou a tratamento desumano ou degradante, reforçando a defesa contra o tipo penal em questão.

Com a promulgação da Emenda Constitucional nº 81 em 2014, o artigo 243 da Constituição Federal foi modificado para permitir a expropriação sumária de propriedades urbanas ou rurais onde sejam encontradas culturas ilegais de plantas psicotrópicas ou exploração de trabalho escravo.

Essas propriedades seriam destinadas à reforma agrária ou programas de habitação popular, sem compensação ao proprietário e sujeitas a outras sanções legais. Esta emenda, conhecida como “PEC do trabalho escravo”, destacou o desejo de certos agentes em enfraquecer o conceito atual do crime.

No entanto, enfrentou resistência significativa desde o início, especialmente da bancada ruralista, que não via com bons olhos sua aprovação. Além das disputas sobre o conceito do crime, o Brasil enfrenta a fragmentação e desmantelamento das agências encarregadas de combater esse tipo de delito contra os trabalhadores.

Isso se reflete na diminuição das fiscalizações nos últimos cinco anos e na suspensão da divulgação da “lista suja” pelo Supremo Tribunal Federal entre 2014 e 2016. A situação tende a se agravar com a extinção do Ministério do Trabalho e Emprego, que historicamente representava a defesa dos trabalhadores e o combate ao trabalho análogo ao de escravo.

Instituída pela Portaria nº 1.234/2003 do extinto Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e formalizada em 2004 pela Portaria nº 540, a “lista suja” tem sido aprimorada por diversas portarias interministeriais durante a existência do MTE, assim como pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH), pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social (MTPS) e pelo Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (MMIRDH).

No Brasil, uma empresa ou empregador atuado por praticar o crime de trabalho análogo ao de escravo pode ser obrigado a pagar indenização aos trabalhadores afetados, além de receber multas e enfrentar processos na Justiça do Trabalho. Seus nomes podem ser incluídos na lista suja, que é compartilhada entre diversos órgãos públicos, instituições financeiras e outros, podendo acarretar sanções como a restrição de crédito ou a impossibilidade de participar de licitações, entre outras penalidades legais e administrativas.

No entanto, é comum que os processos judiciais se arrastem e que os empregadores não sejam devidamente punidos, sugerindo que o problema pode não estar na legislação em si, mas sim na sua aplicação efetiva. Outra ameaça ao conceito de trabalho análogo ao de escravo vigente no país é o Projeto de Lei nº 3.842/2012, em tramitação no Congresso Nacional, que propõe alterar o Código Penal de 1940 e remover elementos-chave no combate ao trabalho escravo, como a “jornada exaustiva” e as “condições degradantes”.

Associado a outros projetos, esse PL busca contradizer a aprovação da PEC do Trabalho Escravo, sugerindo que o crime só seria caracterizado quando houvesse violência física direta ou coação contra a liberdade de locomoção dos trabalhadores. A Portaria nº 1.129/2017 do antigo Ministério do Trabalho e Emprego,

atual Ministério do Trabalho e da Previdência Social, estabelece novos critérios para a caracterização do trabalho análogo ao de escravo, vinculando-o à comprovação do cerceamento da liberdade de ir e vir do trabalhador.

Apesar dos desafios enfrentados, o Brasil era anteriormente reconhecido como líder mundial na implementação de medidas de combate à escravidão contemporânea, algo que os proponentes das reformas atuais parecem ignorar. Retroceder na definição do conceito não apenas contradiz os progressos alcançados no tratamento do problema nacionalmente, mas também dificulta sua aplicação e expansão internacional.

Como ressalta Conforti (2017), remover as condições degradantes e a jornada exaustiva da tipificação do crime seria voltar ao tempo de 1940, quando o Código Penal não abordava essas questões. Gomes (2012), destaca que a revisão do artigo 149 do Código Penal em 1940 foi resultado de uma mobilização abrangente e significativa de setores governamentais e da sociedade civil, todos comprometidos em combater as violações recorrentes dos direitos humanos associadas a essa prática.

Apesar do panorama desafiador no Brasil, especialmente no cenário político e econômico, é crucial perceber as recentes vitórias, como a revogação de portarias e a preservação do conceito legal estabelecido no artigo 149 do Código Penal de 1940, como não um ponto final, mas sim como uma base para continuar a resistência contra os avanços da exploração desenfreada do trabalho pelo capital.

Qualquer mudança nesse conceito teria um impacto prejudicial na regulação do Estado, afetando tanto a punição dos culpados quanto a elaboração de políticas públicas eficazes. Portanto, manter esse conceito não apenas orienta os tomadores de decisão na formulação de políticas, mas também promove uma consciência jurídica sobre quais comportamentos são intoleráveis num Estado democrático de direito.

EFETIVA INSERÇÃO DO TRABALHADOR RESGATADO E POLÍTICA EMANCIPATÓRIA

A inclusão e assistência às vítimas de trabalho escravo foram previstas e previsões no plano nacional de erradicação. Este segmento do plano estabelece uma série de ações coordenadas por diversos setores responsáveis, com o objetivo de compensar a reintegração dos trabalhadores e fornecer-lhes diferentes tipos de apoio. O plano propõe um modelo de política pública multidimensional que visa garantir a emancipação efetiva das vítimas desse crime, por meio de uma recepção protegida e uma inclusão real na sociedade.

Ao passar pelas etapas de acolhimento e inclusão, o trabalhador libertado deve desenvolver uma percepção de si mesmo como um ser social, liberando suas capacidades e direitos. Esse despertar de consciência é chamado de emancipação, que pode ser compreendido como liberdade, independência e capacidade de autonomia.

É essencial que o diálogo sobre a emancipação seja integrado com outras áreas do conhecimento, como a filosofia e a sociologia. Segundo uma das definições clássicas sobre o tema, Karl Marx argumenta que a emancipação só ocorre através de uma força centrípeta, ou seja, uma força que vem de fora. Assim, trata-se de uma questão institucional, onde a capacidade de emancipação é alcançada apenas através de um trabalho digno, garantido tanto pelo setor privado quanto pelo Estado.

Segundo Marx e Engel (2006), toda emancipação representa a devolução do mundo humano e das relações humanas ao próprio ser humano. A política de emancipação reduz o homem a dois papéis: de um lado, ele é um membro da sociedade civil, um indivíduo independente e egoísta; por outro lado, ele é um cidadão, uma pessoa moral.

A emancipação humana só será completa quando o homem real e individual incorporar o cidadão abstrato em si; quando, em sua vida cotidiana, em seu trabalho e nas suas relações pessoais, ele se torna um ser social, reconhecendo e organizando suas próprias forças como forças sociais, de modo a nunca mais separar de si essa força social como algo político.

Em sua obra, Marx distingue a emancipação universal em dois aspectos: político e humano. A emancipação política ocorre quando o indivíduo recupera o controle sobre suas relações, superando as bases econômicas e a alienação política. Por outro lado, a emancipação no sentido humano seria:

Quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual em sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido as suas “forças propres” (forças próprias) como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma de força política (Marx e Engels, 2006, p.54).

Dessa maneira, entende-se pela obra de Marx que, para alcançar uma emancipação efetiva, o ser humano precisa estar em harmonia consigo mesmo, com a natureza e com a comunidade. A emancipação deve ser reforçada por meios externos e estatais, permitindo que cada indivíduo atinja sua própria emancipação, ou que, por sua vez, leve à emancipação social do coletivo.

Seguindo essa linha de pensamento, reforçar-se o dever constitucional do Estado de garantir o bem-estar e a assistência social permite manter a dignidade do trabalhador. A intervenção institucional é crucial para consolidar a emancipação, segundo a concepção marxista.

No entanto, sob uma perspectiva diferente, a concepção kantiana argumenta que a emancipação só é realmente alcançada quando o indivíduo assume subjetivamente uma noção de autonomia. Para isso, Kant destaca a importância da educação na libertação efetiva do homem. Portanto, é necessário acreditar na própria capacidade e dignidade para alcançá-la.

A filosofia kantiana argumenta, portanto, que a emancipação deve vir “de dentro para fora”, ou seja, através da construção psicológica individual de liberdade

e autonomia. Essa abordagem garante que o indivíduo, agora consciente de seus direitos, não se submeta à exploração que o desqualifique como sujeito de direitos.

Contudo, esta concepção, que envolve educação social e conscientização sobre os direitos, pressupõe uma forte atuação estatal para ser eficaz. Somente com esse apoio a indivíduos vulneráveis poderá compreender seu papel e, assim, emergir como dono de seus próprios direitos.

Uma visão de emancipação adotada neste trabalho combina os conceitos de Marx e Kant. Trata-se, de forma indissociável, de uma garantia que vem tanto do ambiente externo – do Estado, da sociedade e das relações de trabalho – quanto ao sentimento de autodeterminação adquirido pessoalmente por cada indivíduo.

A emancipação do trabalhador é, portanto, a libertação das amarras que o mantinham vulnerável à exploração. À medida que desenvolvem suas capacidades individuais e exercem a cidadania, seu papel social se destaca, tornando evidente sua importância na sociedade, como Marx declarou no trecho mencionado. Esse processo de liberação rejeita a dominação humana ao considerar a inviolabilidade de direitos como a liberdade e a integridade.

Um exemplo de como essa emancipação pode ocorrer foi reconhecido pela ONU em 2016, ao divulgar que um jovem resgatado do trabalho escravo, participante do Movimento Ação Integrada de Mato Grosso, recuperou a autoestima e ingressou no curso de engenharia na Universidade Federal de Mato Grosso. Este caso destaca a importância do acolhimento e das oportunidades de inclusão para alcançar a sociabilidade e superar a condição de vulnerabilidade.

Esse aspecto emancipatório do processo de inserção é crucial para garantir o sucesso das duas etapas que serão abordadas – acolhimento e inclusão. Este é o objetivo final de todo resgate de trabalhadores explorados: fornecer-lhes as ferramentas que permitem o exercício de seus direitos e cidadania.

A fase de acolhimento começa quando o trabalhador sai da situação de exploração, seja por fuga, abandono ou resgate pelo Grupo de Fiscalização. Esta etapa é essencial, pois determinará como o trabalhador resgatado verá o mesmo ao recuperar sua liberdade. O acolhimento deve abordar diversos aspectos, como a cidadania, cuja responsabilidade principal recai sobre o Estado.

Cabe ao poder público garantir todos os documentos e instrumentos aos quais os trabalhadores têm direito, mas que muitas vezes lhes faltam, como carteira de identidade, carteira de trabalho e título de eleitor. Assegurar o pleno exercício da cidadania permite que o trabalhador compreenda a sua importância no contexto político, social e econômico do país, registrando-se como um sujeito constitucional.

Outra forma de despertar essa consciência durante a fase de acolhimento é através de atividades psicopedagógicas, que podem incluir atividades em grupo, divulgação pública e a participação dos próprios resgatados nas políticas de erradicação. Um exemplo é a Caravana da Liberdade, que ocorre no Maranhão desde 2015, onde os trabalhadores colaboram na organização, nos painéis de discussão e na elaboração de políticas públicas.

O acolhimento, em resumo, é a construção da própria identidade, permitindo que os trabalhadores se reconheçam como seres políticos, dotados de direitos e potencial de cidadania, através de instrumentos tanto estruturais quanto psicossociais. É necessário nenhum processo de integração de qualquer indivíduo na sociedade.

Por outro lado, a etapa de inclusão é amplamente debatida em fóruns sobre o trabalho escravo contemporâneo, pois é um processo prático e concreto, enquanto o acolhimento depende mais da subjetividade do trabalhador resgatado. A inclusão envolve oferecer condições concretas e objetivas para que os trabalhadores ocupem um espaço estável na sociedade.

Isso pode ser feito por meio da oferta de educação básica, já que muitos trabalhadores escravizados são analfabetos. Há anos, a educação tem sido mostrada como uma base essencial para o exercício da independência, do protagonismo social e dos direitos. É a principal ferramenta para promover o exercício da cidadania.

O pedagogo Paulo Freire (2001, p. 30) reafirma:

Busca de uma educação séria, rigorosa, democrática, em nada discriminadora nem dos renegados nem dos favorecidos. Isso, porém, não significa uma prática neutra, mas desveladora das verdades, desocultadora, iluminadora das tramas sociais e históricas. Uma prática fundamentalmente justa e ética contra a exploração dos homens e das mulheres e em favor de sua vocação de ser mais.

Os marcos legais brasileiros sobre a educação já legitimam essa prática como essencial para a participação social. O artigo 250 da Constituição da República estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, promovendo o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em seu primeiro artigo, prevê:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996).

Com base no amparo legal e no entendimento de Paulo Freire sobre a importância da educação popular nesse processo de inclusão, descrita como “prática de liberdade garantida de um futuro independente para aqueles que representam o objeto de sua ação” (Freire, 1992, p. 23), percebe-se que essa deve ser uma etapa essencial para a inclusão dos trabalhadores resgatados.

Ao analisar as ações no Brasil voltadas para a erradicação do trabalho escravo, conclui-se que o método mais eficaz é um trabalho multidisciplinar que envolve o correto acolhimento e a efetiva inclusão dos trabalhadores, permitindo que eles se emancipem da condição de vulnerabilidade e saiam da zona de risco de aliciamento.

Com base nessa concepção, surgiu um amplo projeto de emancipação denominado Movimento-Qualificação Ação Integrada, lançado no estado de Mato Grosso em 2009. O sucesso do projeto foi tal que ele já se expandiu para os estados do Pará e Rio de Janeiro, com planos para ser levado a outros estados.

O Movimento Ação Integrada reúne órgãos governamentais e privados para promover uma transformação social, educacional e econômica dos trabalhadores resgatados da neoescravidão, rompendo com a condição de vulnerabilidade que perpetua o ciclo do trabalho escravo.

A emancipação almejada para quebrar esse ciclo é aquela em que o trabalhador é liberado como sujeito de direitos e garantias, afastando as possibilidades de ter sua mão de obra desvalorizada por aliciadores. Há uma necessidade urgente, especialmente nas áreas rurais do país, de projetos com esse enfoque, como o Movimento Ação Integrada exposto aqui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre o trabalho escravo contemporâneo no Brasil é de extrema importância, dada a persistência dessa problemática ao longo dos anos, mesmo que seja contrária às leis vigentes. Na busca por entender as novas formas de escravidão moderna e desenvolver uma metodologia para reintegrar o trabalhador resgatado à sociedade, como forma de combate ao crime, este trabalho procurou entender as bases que sustentam essa exploração e determinar qual abordagem deve ser adotada na luta por sua erradicação.

Como já mencionado, o tema em questão ganha grande relevância quando a reintegração do trabalhador resgatado é vista como uma medida de combate ao trabalho escravo. Assim, o desenvolvimento de uma política pública, envolvendo diversos setores para combater o trabalho escravo contemporâneo, não deve ser negligenciado em comparação com outras etapas de combate – prevenção e repressão. Isso porque a vulnerabilidade da vítima de trabalho análogo ao escravo é inegável, necessitando de suporte imediato para evitar sua reincidência na condição de trabalhador escravizado.

No Brasil, o combate ao trabalho escravo contemporâneo é fundamentado pelos preceitos estabelecidos na Constituição da República. O artigo 1º, inciso IV, da Constituição valoriza o trabalho socialmente, deixando claro que é dever do Estado garantir os direitos dos trabalhadores previstos na lei, uma vez que tais garantias estão incorporadas na própria Constituição. Dessa forma, a exploração do trabalho análogo ao de escravo constitui uma violação à proteção do trabalhador e à sua dignidade.

Quanto à caracterização do trabalho escravo contemporâneo, é importante notar que a exploração assume várias formas, principalmente nas atividades rurais, têxteis e na construção civil. O enfrentamento ao trabalho escravo contemporâneo é organizado pelo Plano Nacional pela Erradicação do Trabalho Escravo, que coordena ações de prevenção e combate, distribuindo essas responsabilidades

entre diversos setores da sociedade, como governo, ministério público, defensoria pública, ONGs e setor privado.

A prevenção é uma etapa crucial no combate ao trabalho escravo, pois atua na base do problema por meio da educação e conscientização. Por outro lado, enquanto a prevenção aborda as raízes do problema, o combate efetivo visa reprimir o crime e punir os infratores. No entanto, para um enfrentamento eficaz do trabalho escravo, é necessário ter uma visão abrangente de todo o processo. O trabalhador resgatado ou que escapa da exploração muitas vezes não tem condições de se reintegrar à sociedade e pode acabar sendo explorado novamente por outros empregadores.

Esse ciclo persiste por várias razões, como a perpetuação de um poder simbólico que subjuga uma classe ao ignorar seus direitos. Além disso, é consequência direta de um pensamento escravocrata e da desvalorização do trabalho que ainda existe na mentalidade de parte da elite brasileira. Na prática, isso resulta numa repetição da vulnerabilidade que compromete o combate ao trabalho escravo.

Para efetivar a inserção do trabalhador resgatado na sociedade, é crucial o acolhimento imediato após o resgate. Isso inclui a garantia de todos os benefícios sociais, como seguro-desemprego, obtenção de documentos civis e assistência para estabilizar sua vida e entender seus direitos legais.

Ainda, ações de inclusão através da educação e da profissionalização são essenciais para que o trabalhador consiga sustento digno e não precise mais se submeter a condições degradantes. É importante utilizar os instrumentos existentes e integrá-los a uma política multidimensional e emancipatória que ajude os trabalhadores a romperem o ciclo de vulnerabilidade e evitem o retorno ao trabalho escravo contemporâneo. Esse tratamento a longo prazo é fundamental para a erradicação do trabalho escravo no Brasil e para garantir a efetividade das ações de prevenção e combate.

REFERÊNCIAS

- ALCANTARA, A. F. G. **Trabalho análogo ao de escravo: evolução histórica e normativa, formas de combate e “lista suja”**. Jus Navigandi, 13 out. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/3alos7g>>. Acesso em: 22/04/24
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264 p. (Coleção Feminismos Plurais). ISBN: 978-85-98349-74-9.
- ALVES, Leonardo Dias; GHIRALDELLI, Reginaldo. A divisão racial do trabalho na formação social brasileira. In: NEVES, Ângela Vieira e GHIRALDELLI, Reginaldo eds. **Trabalho, Democracia e participação no Brasil**. Brasília: Editora UnB, 2022, pp. 59-83.
- ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018

ARBEX, Alexandre; GALIZA, Marcelo; OLIVEIRA, Tiago. **A Política de Combate ao Trabalho Escravo no Período Recente**. IPEA, 2018. Política em Foco, p. 111-137. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/8385>. Acesso em: 25 de abr. 2024.

AVENA, N. **Execução Penal Esquemático**. 6.^a ed., São Paulo: Gen Editores, 2016

BARBOSA, Attila Magno e Silva.; ORBEM, Juliani Veronezi. **“Pejotização”: Precarização das Relações de Trabalho, das Relações Sociais e das Relações Humanas**. Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 839–859, 2015. DOI: 10.5902/1981369420184. Disponível <https://periodicos.ufsm.br/revistadireito/article/view/20184>. Acesso em: 26 de abr. 2024

BARROSO, Eloísa Pereira. **Uma Breve História do Brasil**. Brasil núm., Rio de Janeiro, v. 29, p. 35-43, 2021.

BONFIM, Edilson Mougnot. **Código de Processo Penal anotado**. São Paulo: Saraiva, 2021.

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Tratado de Direito Penal**. Parte geral 1. 21 ed – São Paulo: Saraiva, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 20 mai. 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. **Código Penal Brasileiro**. Brasília: Diário Oficial da União, 1940

BRASIL. Decreto nº 1.538, de 1995. **Cria o Grupo Executivo de Repressão ao Trabalho Forçado e dá outras providências**. Brasília, 27 jun. 1995.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Presidência da República. **II Plano Nacional para Erradicação do Trabalho Escravo**. 2008. Elaborada pela Comissão Nacional para Erradicação do Trabalho Escravo. Disponível <https://reporterbrasil.org.br/documentos/novoplanonacional.pdf>. Acesso em: 23/04/24

BRITO FILHO, J. C. M. **Dignidade da pessoa humana como fundamento para o combate ao trabalho em condições análogas à de escravo: a contribuição da 1ª turma do Tribunal Superior do Trabalho no processo TRT-RR-178000-13.2003.5.08.0117**. Revista do Tribunal Superior do Trabalho, v. 78, n. 3, p. 93-107, jul./set. 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/3zqXs6o>>. Acesso em: 22/04/2024

CONFORTI, L. P. **A interpretação do conceito de trabalho análogo ao escravo no Brasil: o trabalho digno sob o prisma da subjetividade e a consciência legal dos trabalhadores**. Publicação em congresso. XXVI Encontro Nacional do CONPEDI. (pp.160-178), 2017, Florianópolis. Anais... Florianópolis: CONPEDI. Disponível em: <https://www.conpedi.org.br/publicacoes/roj0xn13/hots52m3/3j49L833n6n8bR0v.pdf>. Acesso em: 22/04/24

CONFORTI, Luciana Paula. **Interpretações Do Conceito De Trabalho Análogo A De Escravo: a luta pelo direito ao trabalho digno e pelo direito fundamental de não ser escravizado no Brasil**. 2019. 396 f. Tese (Doutorado) - Curso de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

COSTA, Patricia Trindade Maranhão. **Por um Modelo Nacional de Prevenção do Trabalho Escravo?** Desafios e Conflitos na Nacionalização do Projeto Ação Integrada. Sociedade e Estado, v. 35, n. 3, p. 837–860, set. 2020.

FIGUEIRA, R. Z. A Busca não acaba nunca: conversando sobre à escravidão contemporânea. In: MIRAGLIA, L. M. M.; SOUZA, A. A. M; e JR, J. E. R. C. **Trabalho escravo contemporâneo – “desafios e perspectivas**. (pp. 24-29). São Paulo. LTr editora Ltda, 2018.

FILGUEIRAS, V. A. **Trabalho análogo ao escravo e o limite da relação de emprego: natureza e disputa na regulação do Estado**. In: FIGUEIRA, R. R.; PRADO, A. A. 2015.

GOMES, A. M. C. **Trabalho análogo ao de escravo: tempo presente e usos do passado**. In: AS FRONTEIRAS DA ESCRAVIDÃO MODERNA E CONTEMPORÂNEA SOB A ÓTICA DA HISTÓRIA DO DIREITO E DA HISTÓRIA DO TRABALHO, maio 2012, Florianópolis, Santa Catarina. Resumos. 2012

GRECO, Rogério. **Curso de Direito Penal**. 21. ed. rev., ampl. e atual. Niterói, RJ: Impetus, 2024.

Souza, Jesse : **“A Elite do Atraso: Da Escravidão à Lava Jato”** (2017)

KOWARICK, Lucio. **Trabalho e vadiagem. A origem do trabalho livre no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

ONU. Nações Unidas do Brasil. **Trabalho Escravo**. 2016. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-07/position-paper-trabalho-escravo.pdf>. Acesso em: 25/04/24

PACTO Nacional Pela Erradicação Do Trabalho Escravo No Brasil. 2005. Disponível em: https://reporterbrasil.org.br/documentos/pacto_erradicacao_trabalho_escravo.pdf. Acesso em: 02/05/24



Repertório Musical em Bandas Militares: Práticas Pedagógicas e Dimensões Culturais

Musical Repertoire in Military Bands: Pedagogical Practices and Cultural Dimensions

Leonardo Pereira de Almeida Lima

Licenciado em Educação Musical com habilitação no Ensino do Instrumento Percussão (UFG). Pós-graduado em Educação Musical e Ensino de Artes. Músico e educador. Lattes <https://lattes.cnpq.br/0231746254462437>

Matheus Silva Araújo

Licenciado em Música (Claretiano). Pós-graduando em Música com Ênfase em Educação Musical, Musicoterapia e Musicalização Infantil. Músico e Educador. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5704752196608143>

Lucas de Jesus Silva Rodrigues

Licenciado em Música Pelo Centro Universitário Claretiano. Soldado músico da Polícia Militar do Estado do Tocantins

Tiago Flausino de Oliveira

Jônatas Machado de Sousa

Resumo: Este estudo analisa o repertório executado por bandas militares, com foco nas estratégias pedagógicas envolvidas na escolha e adaptação das obras musicais. Parte-se da ideia de que esse repertório não apenas cumpre funções cerimoniais e protocolares, mas também expressa valores institucionais e molda a formação cultural dos músicos. A pesquisa, de natureza qualitativa, baseia-se em entrevistas semiestruturadas com regentes de bandas militares e na análise documental de partituras e programas de concerto. Os dados revelam a predominância de marchas e hinos, ao lado de uma baixa diversidade estilística e regional. Essa limitação repercute diretamente na formação técnica e na ampliação do repertório cultural dos músicos. Conclui-se que a inclusão de práticas pedagógicas mais abertas, aliada à diversificação do repertório, pode enriquecer a experiência musical dos integrantes, fortalecendo tanto a dimensão artística quanto a função social das bandas militares.

Palavras-chave: bandas militares; repertório musical; pedagogia musical; cultura institucional; formação musical.

Abstract: This study examines the repertoire performed by military bands, focusing on the pedagogical strategies involved in the selection and adaptation of musical works. It is based on the idea that this repertoire not only fulfills ceremonial and protocol functions but also expresses institutional values and shapes the cultural formation of musicians. The research, qualitative in nature, is grounded in semi-structured interviews with military band conductors and documentary analysis of sheet music and concert programs. The data reveal a predominance of marches and hymns, alongside a limited stylistic and regional diversity. This limitation directly affects the technical development and broadening of the musicians' cultural repertoire. It is concluded that the inclusion of more open pedagogical practices, combined with a diversification of the repertoire, can enrich the musical experience of the participants, strengthening both the artistic dimension and the social function of military bands.

Keywords: military bands; musical repertoire; music pedagogy; institutional culture; musical training.

INTRODUÇÃO

As bandas militares constituem uma das mais tradicionais expressões musicais ligadas ao serviço público, com origens que remontam aos antigos exércitos europeus, onde a música acompanhava tanto momentos de guerra quanto celebrações solenes. No Brasil, esse modelo foi consolidado ainda no período imperial, quando as bandas passaram a desempenhar papéis centrais em cerimônias oficiais e, mais tarde, foram incorporadas de forma estável às instituições militares e de segurança pública (Faria, 2010).

Mais do que conjuntos musicais voltados ao entretenimento, essas formações carregam forte carga simbólica. Representam os valores da corporação — como ordem, disciplina e patriotismo — por meio da sonoridade de hinos, dobrados e marchas. Sua atuação transita entre o espaço institucional e o comunitário, aproximando-se também da educação musical em determinadas iniciativas.

Nesse contexto, o repertório assume papel essencial, pois contribui para consolidar identidades, formar tecnicamente os músicos e construir sentidos culturais. Como apontam Ilari e Araújo (2011), as escolhas musicais feitas em espaços formais de ensino são simultaneamente ferramentas pedagógicas e instrumentos de expressão cultural. Nas bandas militares, no entanto, essas escolhas costumam seguir critérios fortemente normativos, amparados por tradições e hierarquias simbólicas. Marchas, hinos nacionais e peças cerimoniais compõem, ainda hoje, a espinha dorsal do repertório dessas corporações. Tal direcionamento, embora coerente com as funções institucionais, pode limitar o contato dos músicos com a diversidade sonora que compõe o panorama musical brasileiro (Campos, 2017).

Por outro lado, observa-se um movimento — ainda que incipiente — de abertura para práticas mais inclusivas, com o objetivo de dialogar com o perfil heterogêneo dos novos integrantes das bandas, muitos deles com pouca ou nenhuma formação musical prévia. Alguns projetos têm buscado integrar repertórios populares, regionais e contemporâneos, articulando música e educação com uma perspectiva social mais ampla. Depoimentos de regentes indicam que tais mudanças se fazem necessárias não apenas por razões pedagógicas, mas também como resposta à complexidade cultural do Brasil atual.

A seleção do repertório, portanto, não é um ato neutro. Ela determina o que é ensinado, como é ensinado e com qual finalidade — revelando visões de mundo e disputas simbólicas que atravessam o fazer musical nas corporações. Entender os critérios que guiam essas escolhas é, assim, fundamental para refletir sobre os vínculos entre poder, cultura e educação no âmbito das bandas militares.

Diante desse cenário, este estudo propõe uma análise das práticas pedagógicas que orientam a seleção do repertório em bandas militares, considerando suas implicações formativas e culturais. A investigação se apoia em entrevistas com regentes e em documentos musicais, com o intuito de mapear desafios e apontar possibilidades para uma atuação musical mais plural, crítica e conectada com a diversidade cultural brasileira.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apesar de sua relevância histórica e cultural, as bandas militares ainda carecem de uma literatura específica mais abrangente, especialmente no cenário brasileiro. No entanto, algumas contribuições acadêmicas vêm lançando luz sobre esses grupos como espaços vivos de práticas musicais que articulam o ensino, a tradição, a cultura e a representação institucional (Tavares, 2010; Silva, 2014; Pereira, 2021). Mesmo dentro de uma estrutura marcada por regras rígidas e forte apego à tradição, as bandas militares funcionam, na prática, como verdadeiras escolas informais de música, onde o aprendizado se dá de maneira coletiva, por meio da oralidade, da repetição e da disciplina.

Freire (2005) nos lembra que a escolha do repertório é um ato pedagógico em si. Não se trata apenas de uma decisão estética, mas de uma escolha que define conteúdos, modos de ensinar, valores e prioridades. O repertório, portanto, não é um simples conjunto de músicas — ele é parte de uma política pedagógica que influencia diretamente a formação técnica, sensível e cultural dos músicos. Aquilo que é selecionado (ou excluído) expressa visões de mundo, concepções de arte e relações de poder.

No contexto das corporações militares, o repertório tem sido, tradicionalmente, voltado para funções cerimoniais. São comuns obras como hinos, dobrados e marchas, muitas delas ligadas diretamente às solenidades institucionais, desfiles cívicos e eventos comemorativos. Como aponta Campos (2017), essas peças não apenas acompanham os ritos da instituição, mas também reforçam valores como disciplina, hierarquia e patriotismo, funcionando como veículos simbólicos da identidade militar.

Entretanto, a persistência desse repertório tradicional levanta questões importantes. A ausência de músicas de compositores brasileiros contemporâneos, de expressões populares ou de grupos culturalmente marginalizados — como indígenas, quilombolas e mulheres — evidencia uma visão limitada de cultura, frequentemente ancorada em critérios eurocêntricos e excludentes. Como adverte Silva (2014), ao manter uma seleção musical que privilegia apenas o “repertório elevado”, corre-se o risco de silenciar vozes plurais e de perpetuar desigualdades simbólicas.

Por outro lado, pesquisadores como Oliveira (2018) apontam para os benefícios da ampliação desse repertório. A inclusão de obras regionais, populares ou de linguagem contemporânea tem potencial para diversificar o processo formativo dos músicos, gerar maior engajamento e fortalecer os vínculos com as comunidades onde essas bandas atuam. Isso amplia horizontes sonoros, promove o diálogo cultural e enriquece a experiência estética.

Pereira (2021) também defende uma mudança de paradigma, argumentando que as bandas militares podem assumir um papel mais ativo na formação cidadã, desde que transcendam sua função estritamente cerimonial e passem a adotar práticas pedagógicas mais críticas e contextualizadas. Nesse cenário, o repertório

se torna peça-chave para democratizar o acesso ao conhecimento musical, valorizar identidades locais e promover uma educação mais sensível à diversidade.

Assim, esta pesquisa se ancora na compreensão de que o repertório musical não é neutro: ele é carregado de sentidos, escolhas e intenções. Investigar essas escolhas no contexto das bandas militares permite refletir sobre os desafios e possibilidades de transformação dentro de instituições historicamente marcadas por rigidez, mas que hoje se veem convocadas a dialogar com demandas contemporâneas de inclusão, pluralidade e justiça cultural.

METODOLOGIA

A proposta deste projeto insere-se no campo da pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, considerando a análise de conteúdo como uma das estratégias metodológicas mais adequadas. Essa abordagem é especialmente pertinente quando se busca compreender fenômenos sociais complexos — como é o caso das práticas pedagógicas relacionadas à seleção de repertório em bandas militares e marciais. De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa permite captar os significados e valores atribuídos pelos sujeitos em seus contextos reais, o que a torna relevante para estudos sobre educação musical e cultura institucional.

Caso o projeto avance para uma etapa empírica, considera-se a possibilidade de realizar entrevistas semiestruturadas com regentes de bandas militares e marciais de diferentes regiões do país — como Norte, Centro-Oeste e Sudeste —, de modo a garantir diversidade geográfica e institucional. Poderiam participar regentes vinculados a diferentes corporações, como polícias militares, forças auxiliares ou bandas escolares com tradição militar. Essas entrevistas, realizadas presencialmente ou por videoconferência, seguiriam os princípios éticos estabelecidos para pesquisas com seres humanos, mediante consentimento livre e esclarecido.

O roteiro das entrevistas, a ser desenvolvido com base na literatura da área, poderá contemplar temas como:

- (a) os critérios utilizados na escolha e organização do repertório;
- (b) os métodos e estratégias pedagógicas no ensino das obras;
- (c) as dificuldades enfrentadas para renovar o acervo musical; e
- (d) as percepções dos regentes sobre o impacto do repertório na formação dos músicos e na relação com a comunidade.

Além disso, como complemento à abordagem oral, também se propõe — como possibilidade — a análise documental de partituras, programas de concertos e roteiros de apresentações cerimoniais. Essa triangulação metodológica, unindo fontes escritas e entrevistas (caso realizadas), tende a fortalecer a validade da pesquisa, conforme sugerem Denzin e Lincoln (2006). Nos documentos, poderiam ser observados aspectos como os gêneros musicais predominantes, a origem das composições, as datas e contextos de uso, bem como características técnicas das obras.

A análise dos dados, uma vez coletados, poderá ser orientada pelos princípios da análise de conteúdo temática, conforme Bardin (2011). A codificação será feita de modo reflexivo e indutivo, permitindo que categorias emergentes se articulem com os referenciais teóricos. O objetivo final é compreender os sentidos atribuídos ao repertório, as práticas pedagógicas envolvidas e os desafios enfrentados no processo de renovação cultural e musical das bandas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Caso a proposta avance para uma etapa empírica, espera-se que a análise de dados revele uma forte permanência de repertórios tradicionais nas bandas militares e marciais, com destaque para composições cerimoniais como marchas militares, hinos nacionais, dobrados históricos e peças comemorativas oriundas do repertório europeu do século XIX ou de compositores brasileiros do início do século XX, como Anacleto de Medeiros e Antônio Manuel do Espírito Santo.

A depender dos relatos obtidos junto a regentes dessas formações, é possível que a manutenção desse repertório seja justificada por seu valor técnico, pedagógico e simbólico. Com base em estudos da área, é plausível supor que tais composições favoreçam o desenvolvimento de habilidades fundamentais, como a articulação rítmica, a precisão coletiva, a disciplina auditiva e a leitura à primeira vista. Ainda assim, há indícios na literatura de que essa homogeneidade estilística possa limitar a formação estética e a criatividade dos músicos, especialmente dos mais jovens.

Uma possível análise pode apontar para uma tensão entre os objetivos pedagógicos dos regentes e as diretrizes institucionais das corporações, muitas vezes orientadas por protocolos rígidos e repertórios oficiais. A escolha musical, nesses contextos, tende a estar subordinada a normas internas, ordens superiores e ao calendário de eventos militares, o que pode reduzir a autonomia dos regentes e dificultar a inclusão de repertórios mais diversos e representativos da cultura brasileira.

Estudos prévios também indicam a existência de resistência institucional à incorporação de músicas contemporâneas, populares ou regionais — como samba, baião, forró, bossa nova ou composições de artistas locais. Mesmo quando tais obras se mostram viáveis tecnicamente e bem recebidas pelo público, muitas corporações ainda mantêm uma visão conservadora, em que a preservação da tradição é entendida como pilar da identidade institucional.

Apesar desses desafios, algumas experiências inovadoras relatadas em outras pesquisas sugerem caminhos promissores, como concertos temáticos em datas comemorativas (por exemplo, Dia da Consciência Negra ou Semana da Pátria), apresentações em escolas e praças, e a criação de arranjos por músicos integrantes das bandas. Tais ações parecem favorecer o engajamento dos músicos, principalmente entre os mais jovens, ao mesmo tempo em que fortalecem os vínculos com a comunidade.

Do ponto de vista pedagógico, essas iniciativas podem estimular práticas mais contextualizadas de ensino musical, como escuta ativa, pesquisa de repertório, composição colaborativa e reflexão estética. Também permitem experiências performáticas mais alinhadas à diversidade cultural brasileira. Contudo, sabe-se que essas ações, embora potentes, ainda são pontuais e dependem de vontade política, apoio institucional e recursos adequados para se consolidarem como práticas regulares.

De forma geral, a expectativa é que os resultados obtidos em uma eventual pesquisa venham a reforçar a urgência de políticas que ampliem a liberdade criativa dos regentes e promovam repertórios mais plurais, capazes de valorizar identidades locais, promover inclusão e fortalecer a função educativa das bandas militares e marciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta proposta teve como foco refletir sobre os critérios de escolha e os significados atribuídos ao repertório musical nas bandas militares, considerando especialmente as tensões entre a preservação da tradição e a necessidade de inovação pedagógica. Ainda que não tenha sido realizada uma coleta empírica direta, o levantamento teórico e as possibilidades levantadas apontam para um cenário em que o repertório tradicional cumpre funções técnicas e simbólicas relevantes, mas sua centralidade pode limitar o potencial formativo das bandas.

Considera-se provável que muitos regentes possuam uma visão crítica sobre essa limitação, mesmo diante dos obstáculos impostos pelas hierarquias institucionais. A resistência à inserção de músicas populares, regionais ou contemporâneas, observada em diversas corporações, parece refletir uma concepção ainda rígida de cultura — baseada em hierarquias estéticas que pouco dialogam com a diversidade musical do país.

Por outro lado, as experiências pontuais de inovação pedagógica, identificadas em estudos e vivências da prática musical, demonstram que é possível ampliar os horizontes estéticos e educativos das bandas sem abrir mão da identidade institucional. Apresentações em espaços públicos, arranjos elaborados por músicos da própria corporação e repertórios temáticos têm se mostrado estratégias eficazes para aproximar a banda da comunidade e enriquecer a formação dos instrumentistas.

Diante disso, acredita-se ser necessário fomentar políticas mais flexíveis e colaborativas, que reconheçam o papel educativo dessas formações e incentivem práticas musicais que reflitam a riqueza cultural brasileira. A renovação do repertório não significa ruptura com a tradição, mas sim um movimento de atualização estética e inclusão social, reafirmando o compromisso das bandas militares com a educação musical e com a sociedade a que servem.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CAMPOS, Luciana. **Música, poder e simbologia nas bandas militares brasileiras**. Revista Brasileira de Música, v. 30, n. 2, p. 45-62, 2017.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2001.
- OLIVEIRA, Roberto. **Bandas de música e diversidade cultural: desafios da contemporaneidade**. Revista da ABEM, v. 26, n. 1, p. 73-89, 2018.
- PEREIRA, Luiz Henrique. **Banda militar como espaço formativo: entre a tradição e a inovação**. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.
- SILVA, Aline. **Formação musical em bandas militares: práticas, desafios e perspectivas**. Anais do Congresso Nacional de Educação Musical, v. 3, p. 112-123, 2014.
- TAVARES, Sérgio. **Bandas Militares no Brasil: tradição e identidade sonora**. Revista Música em Contexto, v. 6, n. 2, p. 19-34, 2010

Organizadores

Ednan Galvão Santos

Mestre em Ciências Jurídico-Políticas pela Universidade de Coimbra. Doutorando em Direito Público pela Universidade de Coimbra. Doutorando em Filosofia pela Universidade do Porto. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano.

Karine Chaves Pereira Galvão

Psicóloga - Universidade Católica do Salvador. Mestre em Saúde. Linha de Pesquisa: Saúde Coletiva/ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Especialista em Saúde Mental.

A

antropologia 10, 19, 72, 82, 88, 120
aprendizagem 19, 91, 95, 96, 102, 132, 133, 135,
136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145,
146, 150, 163, 164, 165, 166, 169, 181, 182, 183,
184, 186, 187, 188, 189, 190, 193, 194, 195, 196,
197, 198, 247, 249, 250, 252, 255, 256, 257, 258
arte 8, 10, 11, 19, 23, 24, 223, 224, 225, 229, 230,
231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239
artística 281

B

bandas militares 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287
bebês 147, 149, 151, 152, 155, 156, 157, 159, 161,
162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 176, 177,
180, 181
behaviorismo 18, 20, 223, 227, 239
bens 41, 43, 111, 182, 183, 191, 192, 194, 195, 200,
202, 208
brasileira 1, 39, 41, 42, 54, 57, 72, 73, 74, 75, 76, 77,
78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91,
93, 95, 97, 102, 103, 105, 120, 122, 123, 124, 125,
126, 127, 128, 129, 144, 189, 197, 239, 250, 257,
259, 263, 265, 278

C

candomblé 1, 2, 4, 6
cenografia 46, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 59, 61, 62
colonialidade 122, 123, 125, 126, 128, 129, 131
corporeidade 7, 8, 10, 12, 13, 16, 18, 19, 23
crime 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 192, 206,
261, 262, 266, 268, 271, 272, 273, 277, 278
crítica 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 18, 19, 21, 30, 37,
53, 73, 74, 76, 77, 78, 80, 83, 86, 89, 92, 115, 129,
131, 153, 164, 211, 213, 214, 215, 216, 217, 219,
220, 234, 240, 241, 245, 250, 260, 262
cultura 1, 6, 19, 38, 48, 49, 53, 58, 61, 62, 64, 66, 67,

69, 73, 81, 82, 83, 84, 87, 93, 94, 95, 96, 97, 102, 104, 105, 106, 108, 109, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 123, 125, 126, 188, 190, 205, 213, 217, 242, 246, 256, 281, 282, 283, 284, 285, 286

D

desigualdade 76, 77, 82, 84, 184, 187, 189, 190, 213, 214, 218, 251, 252
digital 30, 100, 210, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 240, 242, 247, 278
diversidade 281, 282, 284, 286, 287
diversificação 281
docência 141, 172, 240, 241, 243
docente 63, 95, 132, 134, 136, 140, 141, 144, 145, 146, 154, 240, 241, 242, 243, 247, 249, 250, 253, 254, 257, 259
documental 281, 284
dominação 34, 35, 126, 202, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 263, 266, 267, 275
dualismo 7, 8, 10, 23, 84, 223, 227, 228, 236, 237

E

econômicas 15, 73, 74, 75, 76, 86, 87, 106, 108, 111, 186, 187, 188, 196, 213, 214, 218, 251, 261, 264, 274
econômicos 48, 75, 96, 108, 182, 183, 184, 194, 195, 211, 268, 271
educação 39, 84, 101, 105, 106, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 140, 142, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 154, 155, 160, 162, 163, 164, 181, 183, 184, 185, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 240, 242, 244, 245, 246, 247, 249, 250, 255, 257, 259, 268, 274, 275, 276, 278
educadores 129, 135, 140, 141, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 157, 159, 160, 163, 164, 170, 191, 247, 258
elites 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 213, 214, 215, 216,

217, 218, 219, 231
ensino 91, 92, 93, 95, 102, 123, 124, 126, 129, 130,
131, 132, 133, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 144,
146, 150, 182, 183, 184, 186, 188, 189, 190, 194,
195, 198, 204, 238, 248, 249, 250, 251, 252, 253,
254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 276
estratégias 281, 284, 286
exploração 10, 12, 60, 74, 75, 76, 77, 107, 108, 125,
166, 174, 175, 176, 180, 181, 190, 200, 201, 203,
207, 218, 220, 235, 261, 262, 263, 264, 265, 266,
267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 275, 276, 277,
278

F

família 28, 35, 38, 41, 43, 54, 57, 70, 76, 85, 111, 121,
146, 147, 148, 149, 150, 153, 154, 155, 156, 157,
158, 159, 160, 164, 175, 182, 183, 184, 185, 186,
187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196,
197, 202, 203, 251, 276
fatores 40, 48, 74, 106, 109, 118, 148, 152, 156, 159,
182, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 194, 195,
196, 197, 198, 204, 206, 226, 228, 250, 251, 253,
255
fenomenologia 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 18, 20, 21, 22,
23, 24, 202
formação 12, 13, 21, 38, 44, 70, 72, 73, 75, 76, 77,
78, 80, 81, 82, 85, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 105, 108,
122, 123, 124, 128, 129, 130, 132, 133, 138, 140,
141, 142, 143, 144, 145, 146, 183, 185, 191, 193,
196, 197, 202, 205, 215, 216, 238, 240, 241, 242,
250, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 278,
281, 282, 283, 284, 285, 286
frutas 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172,
174, 175, 176, 177, 180, 181, 188
função social 281
fundamental 1, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18,
20, 21, 22, 31, 39, 51, 78, 84, 91, 94, 102, 107, 108,
118, 134, 136, 138, 141, 142, 146, 147, 153, 159,
164, 166, 172, 191, 194, 199, 203, 207, 217, 250,
252, 259, 262, 263, 265, 268, 270, 271, 278, 280

G

gênero 26, 28, 37, 38, 39, 43, 46, 47, 49, 50, 51, 54,
59, 60, 213, 214, 216, 219, 220
georreferenciamento 199, 209

H

heurístico 163, 164, 166, 167, 169, 172, 174, 177, 180,
181
historiografia 72, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 86, 88, 89,
90

I

identidade 6, 14, 35, 43, 60, 72, 73, 75, 78, 81, 82,
83, 84, 86, 87, 91, 93, 94, 96, 101, 103, 118, 127,
129, 140, 235, 250, 254, 257, 260, 275, 276
infantil 96, 103, 128, 147, 148, 154, 155, 160, 161,
162, 163, 164, 181, 188, 270
institucionais 281, 282, 283, 285, 286
institucional 281, 282, 283, 284, 285, 286
interdisciplinar 63, 77, 101, 132, 133, 134, 135, 138,
139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 215
interdisciplinaridade 132, 133, 134, 135, 136, 137,
138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146

J

jogo 63, 64, 65, 68, 69, 70, 163, 164, 172, 173, 177,
194, 271

M

medicina 1, 2, 3, 5, 104, 110, 111, 115, 191, 233
medicinais 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 113,
114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121

militares 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287
musicais 281, 282, 283, 284, 286
musical 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287
músicos 281, 282, 283, 284, 285, 286

N

negra 91, 92, 93, 94, 95, 96, 102, 103, 221, 263

O

ontologia 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20,
21, 22, 23, 24

P

participação 17, 72, 73, 75, 77, 92, 138, 141, 182,
183, 184, 194, 195, 258, 275, 276, 278
partituras 281, 284
pedagogia 281
pedagógicas 281, 282, 283, 284, 285
percepção 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18,
19, 20, 21, 22, 23, 24, 34, 38, 84, 115, 116, 139,
208, 225, 232, 235, 257, 273
plantas 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 114,
115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 272
práxis 249, 250, 254, 255
preconceito 38, 39, 40, 42, 43, 44, 92, 122
professores 95, 96, 101, 128, 132, 134, 136, 137, 140,
141, 142, 143, 144, 145, 146, 153, 154, 185, 238,
241, 242, 243, 247, 250, 252, 253, 254, 255, 256,
257, 258, 259, 260
psicanálise 1, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 48, 223, 228, 229, 238

R

repertório 281, 282, 283, 284, 285, 286
repertório musical 281, 284, 286

representatividade 40, 91, 92, 93, 94, 96, 102, 106, 115, 116, 126, 127, 129, 251
resistência 5, 12, 14, 22, 93, 94, 103, 105, 108, 118, 119, 131, 133, 142, 151, 213, 214, 215, 217, 218, 220, 240, 241, 242, 247, 272, 273

S

serviços 34, 104, 106, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 118, 119, 182, 187, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 200, 207, 208, 210, 216, 218, 278
simbólica 3, 18, 33, 34, 35, 86, 120, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 235
social 1, 3, 4, 6, 7, 13, 17, 22, 26, 27, 28, 29, 30, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 53, 56, 64, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 91, 92, 94, 95, 96, 102, 103, 104, 107, 108, 109, 110, 115, 116, 117, 122, 123, 127, 129, 140, 149, 150, 161, 164, 167, 174, 184, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 196, 197, 199, 200, 202, 203, 204, 208, 209, 210, 213, 214, 215, 216, 218, 219, 220, 221, 225, 234, 235, 239, 242, 243, 250, 251, 252, 254, 255, 256, 257, 259, 260, 262, 263, 265, 268, 269, 270, 273, 274, 275, 276, 277, 278
sociologia 19, 61, 72, 87, 90, 138, 199, 200, 211, 213, 214, 215, 217, 218, 255, 274

T

técnica 281, 283
tecnológica 199, 200, 213, 214, 216, 246
trabalho 12, 26, 43, 45, 47, 57, 62, 63, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 101, 102, 103, 104, 106, 108, 125, 126, 132, 133, 134, 135, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 149, 153, 155, 156, 163, 164, 172, 180, 183, 184, 185, 187, 188, 192, 193, 194, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 235, 249, 250, 251, 252, 253, 255, 258, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280
transe 1, 2, 3, 4, 5

V

valorização 1, 6, 11, 73, 83, 86, 91, 96, 102, 105, 118,
121, 129, 137, 196, 202, 231, 256

violência 26, 27, 33, 34, 35, 36, 37, 41, 75, 81, 96,
186, 187, 192, 209, 214, 218, 219, 251, 252, 267,
268, 269, 270, 272



AYA EDITORA
2025

