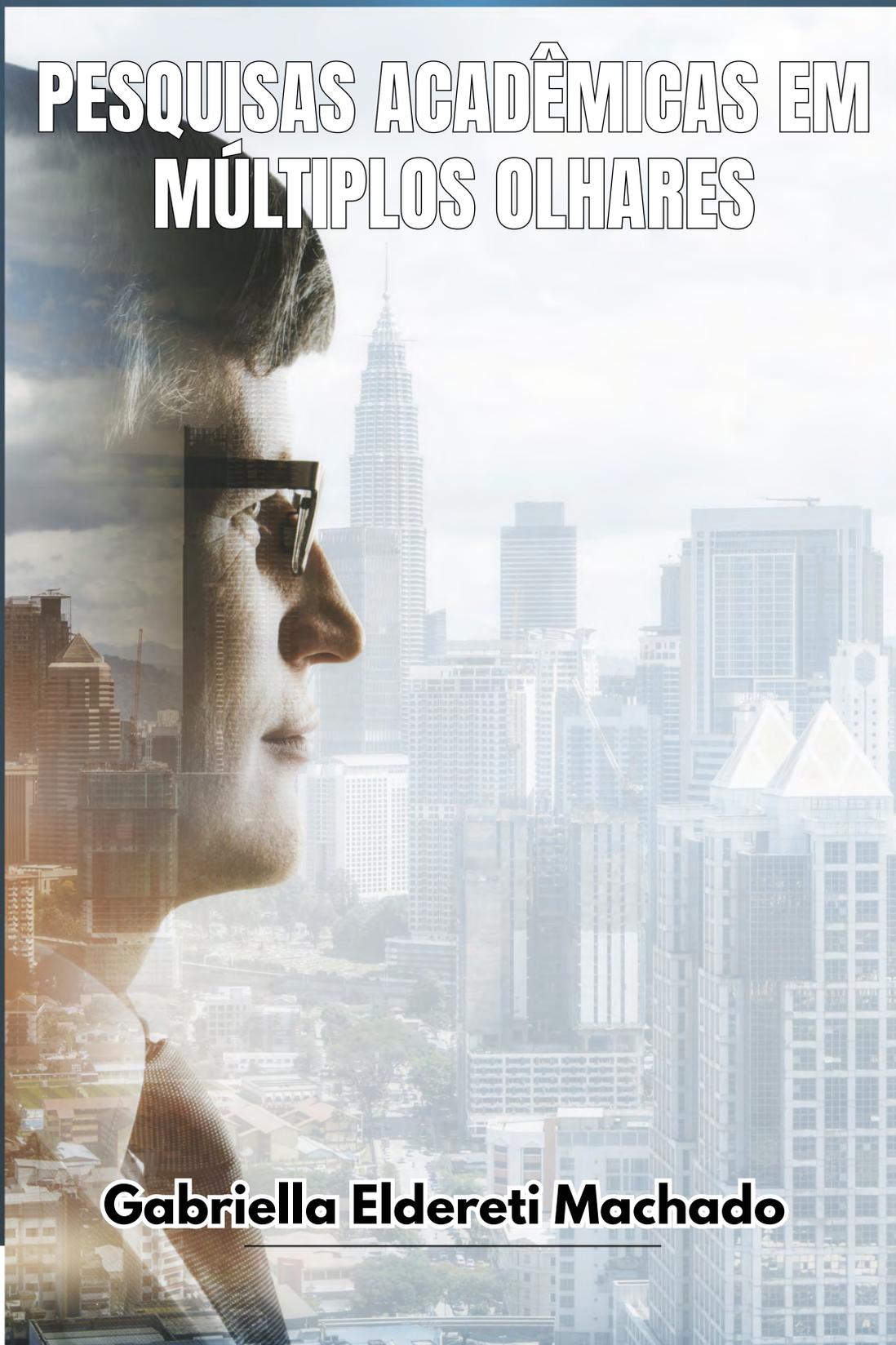


# PESQUISAS ACADÊMICAS EM MÚLTIPLOS OLHARES



**Gabriella Eldereti Machado**



**TERRIED**

# PESQUISAS ACADÊMICAS EM MÚLTIPLOS OLHARES



**Gabriella Eldereti Machado**



**TERRIED**

1.<sup>a</sup> Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

### ***Conselho Editorial***

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Humberto Costa - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Pesquisas Acadêmicas em Múltiplos Olhares [livro eletrônico]  
/ Org: Gabriella Eldereti Machado. -- 1. ed. -- Alegrete,  
RS : Editora TerriED, 2024.

PDF-  
ISBN 978-65-84959-81-1  
1. Educação

23-147990

CDD-370-1

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Ensino 610.5



10.48209/978-65-84959-81-1



*www.terried.com*

*contato@terried.com*

*(55) 99656-1914*

# SUMÁRIO

## CAPÍTULO 1

**Além da Celebração: A Evolução Política das Paradas do Orgulho Gay como um novo Repertório de Movimentos Sociais.....8**

*Nelton Moreira Souza*

**doi: 10.48209/978-65-84959-81-0**

## CAPÍTULO 2

**Ensaio de um Plano de Gestão Escolar: desdobramentos democráticos de dimensão.....30**

*Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro*

*Marília Rodrigues Lopes Heman*

**doi: 10.48209/978-65-84959-81-2**

## CAPÍTULO 3

**Fiandografias de Docências Orientadas no Ensino Superior: tramas de graduação e pós-graduação em formação.....45**

*Denise Ferreira da Rosa*

*Marília Rodrigues Lopes Heman*

**doi: 10.48209/978-65-84959-81-3**

## CAPÍTULO 4

**Resistencia e Colonialidade: Dinâmicas do Poder no Quilombo Abolição .....62**

*Oziene Gonçalves*

**doi: 10.48209/978-65-84959-81-4**

## **CAPÍTULO 5**

**A Teoria das Representações Sociais e a Pedagogia Histórico Crítica: Contribuições para os Estudos sobre a Formação de Professores.....80**

*Edinei Marcos Grison*

**doi: 10.48209/978-65-84959-81-5**

## **CAPÍTULO 6**

**Diversidade Sexual, Etnobotânica e Crise Ambiental.....97**

*Inaldo do Nascimento Ferreira*

**doi: 10.48209/978-65-84959-81-6**

## **CAPÍTULO 7**

**O Regionalismo Contemporâneo na Literatura Paraibana Produzida por Mulheres: O Caso das Obras *Orquídea de Cicuta* e *Vasto Mundo*.....115**

*José de Sousa Campos Júnior*

**doi: 10.48209/978-65-84959-81-7**

## **CAPÍTULO 8**

**Clássicos da Sociologia: Ontologia Social em Marx, Durkheim e Weber .....128**

*Rafaela Oliveira Borges*

**doi: 10.48209/978-65-84959-81-8**

## **CAPÍTULO 9**

**Cultura, Identidade e Resistência: As Expressões Lgbtqiapn+ no Futebol Masculino Durante a Ditadura Militar (1964-1985).....145**

*Lucas Barroso Rego*

*Joana Josiane Andriotte Oliveira Lima Nyland*

**doi: 10.48209/978-65-84959-81-9**

## **CAPÍTULO 10**

**Projeto “Xô Dengue”!.....162**

*Cagiane da Silva Farias*

*Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro*

*Marília Rodrigues Lopes Heman*

*EMEF J/CAIC Luizinho de Grandi*

**doi: 10.48209/978-65-84959-81-A**

## **CAPÍTULO 11**

**O Novo Ensino Médio e os Desafios de Sua Implementação.....171**

*Ana Paula Alves de Moura*

*José de Sousa Campos Júnior*

**doi: 10.48209/978-65-84959-81-B**

## **CAPÍTULO 12**

**Cuidado e Ludicidade como Princípios Formativos e Relacionais no Contexto Educacional.....184**

*Maria Adélia de Farias Leal*

*Rojaine Lúcia Cardoso Santos Albuquerque*

*Ronald William Vidal Araujo*

*Tatiana Cristina Vasconcelos*

**doi: 10.48209/978-65-84959-81-C**

**Sobre a Organizadora.....201**

# CAPÍTULO 1

## ALÉM DA CELEBRAÇÃO: A EVOLUÇÃO POLÍTICA DAS PARADAS DO ORGULHO GAY COMO UM NOVO REPERTÓRIO DE MOVIMENTOS SOCIAIS

*Nelton Moreira Souza<sup>1</sup>*

Doi:10.48209/978-65-84959-81-0

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo analisar as Paradas do Orgulho Gay, como uma nova forma de manifestação política que estabelece um novo repertório de ação para o movimento LGBTTT'S (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Simpatizantes) que nas últimas décadas se tornou objeto privilegiado do olhar de pesquisadores e cientistas sociais, passando a se constituir, efetivamente, num “Rizoma Social” que vem sendo problematizado, descrito, compreendido e explicado a partir das mais diversas perspectivas e análises. Embora sejam inegáveis as afinidades políticas frente a estas questões de Gênero e Sexualidade em face ao horizonte de conflitos sociais, políticos e midiáticos, pois desde 1978 em meio ao processo de abertura política e da oposição à ditadura militar, a publicação do jornal mensal *Lampião da Esquina* voltado aos homossexuais, e as influências de movimentos políticos e sociais nacionais e o movimento gay-lésbicas internacional inspiraram a pauta política destes movimentos da sociedade civil. A metodologia adotada é a qualitativa, utilizando análise documental e bibliográfica além de imagens, como forma de demonstrar novos tipos de ação e releitura das atuações tradicionais do repertório dos movimentos sociais. A hipótese é que as ações se renovam porque os

---

<sup>1</sup> Doutorando em Geografia, pelo Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: [moreirasouza48@gmail.com](mailto:moreirasouza48@gmail.com)

movimentos sociais vão além do reconhecimento de direitos, mas se pauta pela constituição de identidades e a garantia do processo de construção de políticas públicas para esta população no Brasil.

**Palavras-chave:** Política; Mídia; Movimentos Sociais; Sexualidade; Gênero.

## **INTRODUÇÃO**

A atual realidade das sociedades contemporâneas traz à tona a subjetividade de atores, bem como, as disputas ideológicas no campo social, as chamadas “minorias” étnicas, sexuais etc., vale salientar, que nas últimas décadas a sexualidade tornou-se objeto privilegiado do olhar de pesquisadores e cientistas sociais, passando a se constituir, efetivamente, num “Rizoma Social”<sup>2</sup>. Desde então, ela vem sendo problematizada, descrita, compreendida, explicada, normatizada, a partir das mais diversas perspectivas e análises. Apresentam um significativo protagonismo e expressividade política, do que antes, trazendo para searas dos conflitos sociais e políticos, uma acirrada luta, por poder e representatividade dos diferentes atores e suas correntes ideológicas. Essas disputas, que permeiam o cenário social merecem uma especial atenção de estudiosos/as do campo da Ciência Política e Social.

Deve-se salientar que a primeira onda brasileira de movimentos homoafetivos dentro desta arena política e social no Brasil data-se do início da década de 1978, quando fundaram o primeiro jornal, o *Lampião da Esquina*, direcionado ao debate entorno da homossexualidade, e logo depois o grupo *Somos em São Paulo*. No apogeu do movimento, em 1981, existiam cerca de 20 grupos organizados no país. Já em 1984, apenas sete resistiram, e desses, cinco participaram

---

2 O conceito de rizoma para Deleuze e Guattari (1995), O rizoma é um modelo de resistência ético-estético-político, trata-se de linhas e não de formas. Por isso o rizoma pode fugir se esconder, confundir, sabotar, cortar caminho. Não que existam caminhos certos, talvez o correto seja o mais intensivo (e não o caminho do meio). As linhas de fuga são aquelas que escapam da tentativa totalizadora e fazem contato com outras raízes, seguem outras direções. Não é uma forma fechada, não há ligação definitiva. São linhas de intensidade, apenas linhas de intensidade.

do Segundo Encontro de Homossexuais Organizados em Salvador.<sup>3</sup> Com o fim da ditadura militar em 1985, criou-se uma ilusão de que a democracia ao ser restaurada faria com que os direitos dos homossexuais e outros atores da sociedade civil ganhassem força neste insurgente estado democrático de direito (GREEN, 2000). Porém, a efetivação de tais direitos não é automática.

Cabe considerar que vários acontecimentos em escala nacional e internacional colaboraram para o ressurgimento e fortalecimento dos ativismos da sociedade civil ligados à pauta de gênero e diversidade sexual. No Brasil, principalmente, depois do estabelecimento de um regime democrático em 1985, vários movimentos sociais em esfera nacional e as coligações partidárias de esquerda, em especial o partido dos trabalhadores, começaram a questionar como democratizar a participação numa sociedade civil. O argumento era que uma verdadeira democracia implicava respeito para com todos os cidadãos. Além disso, valorizando a perspectiva participativa o movimento pelo impeachment do ex-presidente Collor reforçou a importância da mobilização social com objetivos políticos. (GREEN, 2000)

Internacionalmente, o surgimento da chamada “praga gay”, que associava os gays como grupo de risco preferencial a ser acometido por AIDS exigiu a organização dessa comunidade para chamar atenção das autoridades na identificação, cuidados, busca de cura, enfim, políticas públicas urgentes para o tratamento da doença. A necessidade de combater o preconceito associado à doença fez com que a mídia se tornasse uma aliada dos ativistas para demonstrar através da realização de filmes, peças publicitárias, documentários, livros e etc., a realidade daqueles acometidos com a doença e muito do preconceito vivenciado pela comunidade homossexual. A disputa por políticas públicas que garantisse atendimento médico e tratamento para população atingida pela doença, também, ganhou destaque mundial a briga por quebra de patentes de remédios impetradas pelo Brasil.

---

<sup>3</sup> A história do “EBHO”: Encontro Brasileiro de Homossexuais (continuação-II), Boletim do Grupo Gay da Bahia 13,nº 27, agosto de 1993, p.7.

Concomitantemente, a esses acontecimentos outras questões obtiveram aumento nas discussões midiáticas sobre homossexualidade que afetaram o debate dentro do país. Todos os grandes jornais, revistas e programas de televisão cobriram as paradas gays internacionais, bem como os debates sobre homossexualidade nos Estados Unidos e na Europa. Assim, a mídia e a identidade LGBTTT'S, na sociedade brasileira, perpassaram por constantes tensões, como nos salienta Muniz Sodré (2009), pois a definição do que vem a ser a notícia – tanto em termos conceituais, quanto aos acontecimentos sociais e mediáticos – não é simples nem de fácil precisão. Quando se propõe ao encontro de lugares-comuns, de impacto ou de interesse do público, depara-se com um conjunto de interações complexas. Portanto, a construção da realidade midiática envolve fatores tão variáveis como a identidade dos veículos na relação entre os consumidores e suas condições – ideológicas, logísticas, circunstanciais etc. (TUCHMAN, 1978; 1993; TRAQUINA, 1999; MOUILLAUD, 1999, PONTES, 2005, entre outros). De tal modo, que no decorrer dos processos históricos de constituição desses atores políticos, essas questões se tornam ainda mais complexas.

O grande desafio no século XXI não mais consiste apenas em assumir que os múltiplos atores e suas relações nos cenários políticos e mediáticos, em especial as lutas sobre gênero e diversidade sexual, se transformam constantemente. Essas bandeiras e tensões se multiplicaram e ultrapassam as conceituações binárias presentes em diversas teorias da primeira metade do século XX. (FOUCAULT 1988; BUTLER 1997). Neste sentido, as fronteiras vêm sendo constantemente transmutadas, ou seja, a empiria do lugar social a onde alguns sujeitos vivem é a expressão de suas subjetividades. Tais bandeiras e tensões, precisamente, consistem na fronteira ideológica, simbólica e política a ser estabelecida. Portanto, é neste contexto onde existem as disputas por influência e representatividade dos movimentos de luta política e identitária que se parte para compreender os ativismos político envolto nas paradas do orgulho LGBTTT'S e formam a dinâmica da sociedade contemporânea. Assim, se concebe que se por um lado a manifestação política pode subverter a ordem estabelecida, por outro lado, os agrupamentos

dos atores como um instrumento de contestação política pode vir a se tornar co-nivente ao sistema contra o qual ela pretende se inserir. (BUTLER, 1997).

As conceituações identitárias são aqui compreendidas como a categoria central que organiza as práticas sociais, o conhecimento e as relações entre os sujeitos e a política. Que requer uma reflexão, com um olhar sensível e atento, para compreender estes novos fluxos sociais. Pois, estas novas subjetividades identitárias tem muito a dizer e ensinar para o campo das Ciências Humanas e Sociais.

Neste panorama sócio histórico, concebermos as paradas LGBTTT'S como intervenções de corpos onde se manifestam possibilidades de ativismo, ou melhor, de “ativismo”, de participação política e de organização social dos indivíduos, que podem representar a inversão das atuais formas de poder. Trazer esse diálogo é um esforço em construir uma base teórico-conceitual e metodológica que parte das forças e articulações dos atores e indivíduos que lutam por direitos e visibilidade social. (MOREIRA & MAIA, 2017). Ademais, compreendemos que as Paradas LGBTTT'S são constituídas por expressões dos ativismos políticos em razão dos fatores que envolvem o seu acontecimento, refletindo a resistência dos múltiplos atores frente aos territórios da arena política. De tal modo que elementos axiais, como o próprio corpo, manifestam as reivindicações do coletivo, daí as nossas considerações, mesmo que sucintas, acerca de como os corpos-sujeitos interagem com as searas da disputa política na contemporaneidade.

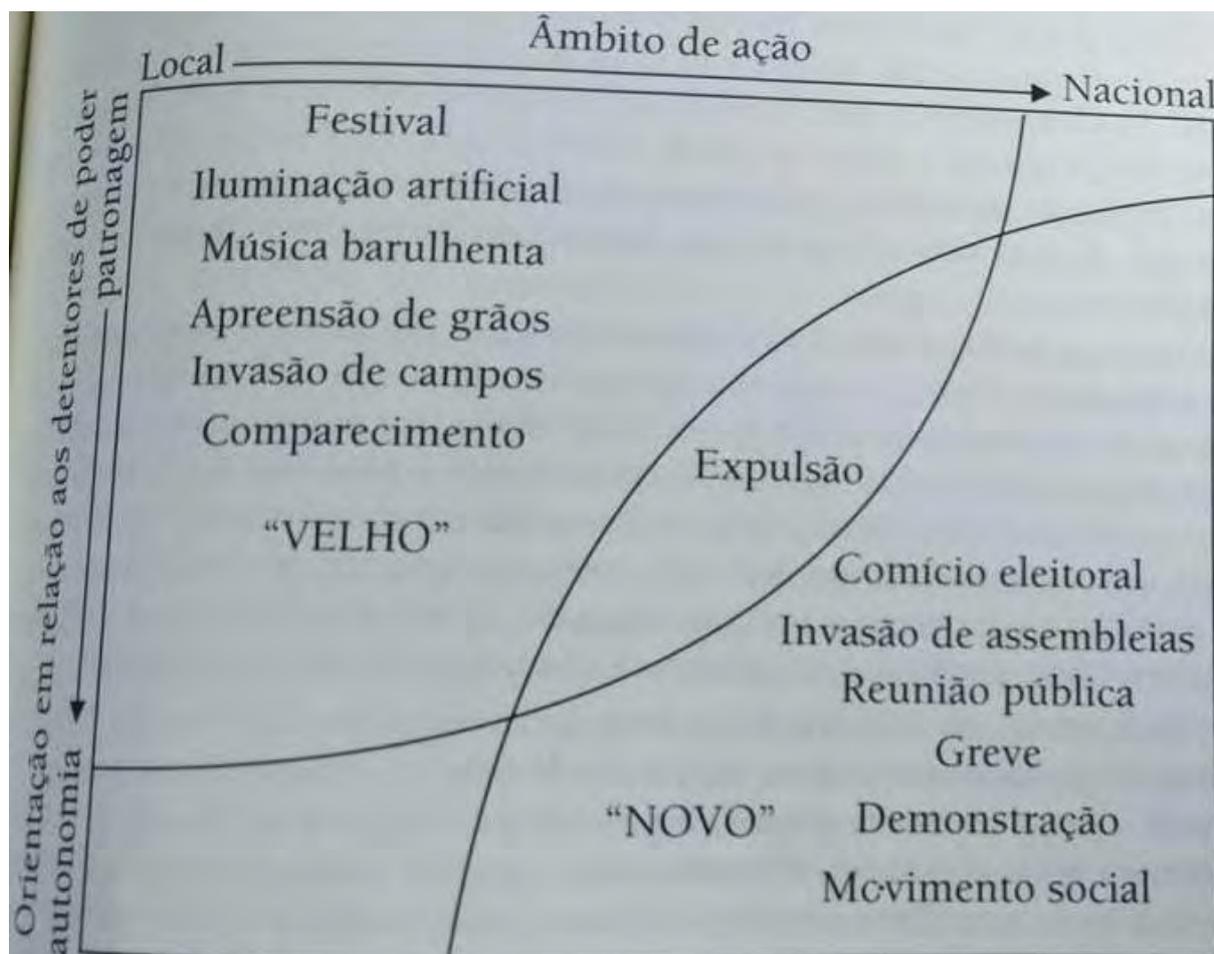
## **REPERTÓRIOS DE MOVIMENTOS SOCIAIS LGBTTT'S**

Resgata-se para base da análise teórica, que percebe as “Paradas LGBT'S” como expressão do repertório político do movimento social LGBTTT'S, a teoria dos movimentos sociais de Sidney Tarrow e Charles Tilly. Salienta-se que o destaque especial se dá através da identificação do repertório de confronto dos movimentos sociais realizado por Tilly (1995) e destacado por Tarrow (2009) como “as maneiras pelas quais as pessoas agem juntas em busca de interesses compartilhados (p.51)”.

Dessa forma, o autor continua desenvolvendo o pensamento ao definir o conceito de repertório como ao mesmo tempo “estrutural e cultural” (idem), ele diz respeito ao que as pessoas fazem quando envolvidas em um conflito, mas também sobre os conhecimentos que elas têm sobre como fazer e o que os outros esperam que elas façam. Assim, os elementos que compõem os repertórios seriam ao mesmo tempo as habilidades dos membros da população e as suas formas culturais. De tal modo, que a união com a literatura de exame de movimentos sociais ganhou ênfase na cultura (GERRTZ, 1973, GOFFMAN, 1975, FOUCAULT, 1972) e somou-se a política de identidade de homossexuais, lésbicas e de direitos de minorias (GITLIN, 1995). Tais conceitos são muitas vezes associado ao “repertório de confronto”, embora os movimentos sociais no Brasil, especialmente as “Paradas LGBT’S” no exemplo supracitado, não escolham apenas o confronto como maneira, forma ou estratégia de ação. É nesse sentido que Abers, Serafim e Tatagiba (2011, p. 4) apresentam o conceito de “repertório de interação”, procurando incluir diversas formas, práticas e estratégias de interação com o Estado entre aquelas escolhidas pelos movimentos para integrar o seu repertório.

Dando continuidade a reflexão, Tarrow (2009), chama atenção para mudanças realizadas no repertório. Elas ocorreriam de forma lenta e dependeriam de variações nos interesses, oportunidades e organizações, que estariam correlacionadas com as mudanças nos Estados e no capitalismo. Assim, o autor ilustrou as formas antigas e novas de repertório na Europa Ocidental e na América do Norte.

**Figura 1 - Formas antigas e novas de repertório na Europa Ocidental e na América do Norte**



**Fonte:** TILLY, Charles. “Speaking your Mind without Elections, Surverys, or Social Movements Public OpinionQuarterly”, Pág 47.

Partindo dessa categorização, optou-se, aqui, por utilizar o conceito de repertório de ações, incluindo tanto as ações de confronto como as de interações mais propositivas e colaborativas. Dentro da noção de repertório, deseja-se ainda distinguir lugares e momentos da ação. Portanto, atuação do movimento pode ocorrer em lugares sociais e institucionais – aqueles formalizados dentro da institucionalidade estatal. Pode, ainda, ocorrer momentos mais conflitivos e menos conflitivos, mais “pacíficos”, propositivos ou colaborativos. Tilly considera que os movimentos escolhem e aprendem formas de ação legitimadas por outros movimentos como as marchas e as petições. Estas escolhas se dão dentre o repertório já conhecido e também pela experimentação e combinação de práticas diversas em novas formas de se organizar, mobilizar apoio e articular demandas (TILLY, 1992; TARROW, 2009).

## Figura 02: Primeira Parada Gay de Curitiba -1995



Fonte: <http://g1.globo.com/>

Ao Analisar a Figura 02, conforme classificação promovida por Tarrow (Figura 1) é possível perceber que as formas de organização voltada para o confronto se aproximavam mais da classificação de tipo Novo – Comício, Demonstração através de faixas, palavras de ordem e etc, mas tinham um caráter mais corporativo. Sua principal pauta voltava-se para o reconhecimento do Estado e a conquista de direitos. Nesse sentido competiam com a mídia na tentativa de transmitir, moldar e influenciar as mensagens de promoção da igualdade de direitos e de liberdades individuais democráticas. Contudo, as metamorfoses dos movimentos se fazem notáveis diante das manifestações das “Paradas LGBT’S”. Por estabelecem objetivos que vão além de pautas materiais, e por tratarem de questões de construção identitárias, subvertem as ordens entre repertórios velhos e novos, e utilizam dos diversos repertórios para promoção de um confronto que vai além do Estado visando atingir valores sociais estabelecidos na sociedade.

O autor, Manuel Castells identifica três formas de origem e construção de identidades: I - Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais, ou seja, tal cosmovisão está no cerne da teoria de autoridade

e dominação de Sennett, e se constata em as diferentes teorias do nacionalismo. II - Identidade de resistência: inventada por atores que se encontram em posições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, estabelecendo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência tendo como base os princípios da diferença que transpassam as instituições da sociedade. III - Identidade de projeto: estão condicionadas quando os atores sociais se utilizam de qualquer tipo de material cultural, disponível a sua aquisição, com o intuito de construir uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, buscam a transformação de toda a estrutura social. Esse é o caso, por exemplo, da atuação do movimento feminista. (CASTELLS, 2006: 24).

Neste sentido, é fundamental observarmos que as identidades LGBTTT'S organizam-se variavelmente em meio não só aos conflitos de gênero, às práticas sexuais, mas também de um extenso repertório de outros fatores, entre eles as questões econômicas, culturais, regionais e políticas. (LEAL & CARVALHO, 2012).

Considera-se fundamental para modificação do cenário ilustrado o papel das redes sociais e da internet, que permitiram a interligação de pequenos grupos promotores da ação coletiva em nível global e local. Tais grupos promovem a animação constante de indivíduos isolados e os mobilizam para ação coletiva se constituindo no que Tarrow denominou de “estruturas conectivas” (2009. p. 160). Os espetáculos de imagens dramáticas do enfrentamento da polícia por passeatas e mobilizações transmitidas pela mídia televisiva foi sendo substituído por imagens constantes e informações nas redes sociais. As estruturas conectivas vêm ampliando seu poder de confronto, mas também de reflexão, influência e proporcionando novas dinâmicas aos movimentos LGBTTT'S.

**Figura 03: Parada Gay de São Paulo -2016**



Fonte:<http://g1.globo.com/>

De acordo com o panorama supracitado, e analisando a Figura 03, percebe-se que o repertório de ação retoma o correspondente ao velho na classificação do Tarrow (Idem. Figura 1), para potencializar os recursos externos relativos a comunicação de massa, sobretudo, televisão e redes sociais virtuais, (Idem, p. 168), uma vez que instrumentaliza a iluminação artificial, a música barulhenta, e etc, Remete à festa como momento de ação. Esses momentos de ação incorporam também as celebridades (NELKIN, 1975) e fantasias. Chama atenção a utilização dos corpos como forma de expressividade das reivindicações, mas principalmente, como veículo de uma mensagem que desconstrói os papéis comuns de sexualidade trazendo imagens, encantadas, fantasiosas, assexuadas, sexualizadas e etc.

De tal modo, que em detrimento aos interesses de grandes atores, os movimentos sociais formam “coalizão de organizações” (Tarrow, 2009. p.173), que têm como principal instrumento estratégico de recurso – e, por vezes, o único – a disseminação da informação, como evidencia-se claramente na ocorrência das “Paradas LGBT’S”. Que são estrategicamente difundidas e aliadas às formas de articulações – como manifestações, protestos, campanhas mundiais. A

informação e o conhecimento podem ser eficientes para desencadear processos de mudança social e política, que tenha mais de uma finalidade tanto a conquista de uma negociação direta com o Estado, como a captação de simpatia e empatia para uma nova forma de existir. Neste sentido os movimentos LGBT'S passaram a desempenhar importantes papéis como catalisadores de demandas sociais não contempladas pelo Estado – seja através das políticas públicas, seja através da falta de reconhecimento das reivindicações de tais atores sociais como atores políticos, seja como promotor de uma nova identidade social.

Portanto, a informação é apenas um tópico bruto que pode ser transformado em ideologia. Assim os movimentos sociais e LGBT'S se norteiam cada vez mais em torno dos meios de comunicação – cujo poder de persuasão pode ser, por vezes, muito mais enérgico do que, por exemplo, o uso da força – para expandir e compartilhar valores, experiências e visões de mundo. Entretanto se percebe uma intersecção bastante favorável para que ocorra essa conexão em redes entre os movimentos sociais. Vale lembrar-se que segundo Tilly (1995) os “repertórios da ação coletiva” são aprendidos pela tradição política, pela participação e por sua circulação nas mídias, esses “repertórios” são responsáveis por um maior alcance e mais possibilidades de ação coletiva.

## **AUSÊNCIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS DO ESTADO FRENTE ÀSVUNERABILIDADE DA POPULAÇÃO LGBTTT´S**

No atual contexto vivenciado pela sociedade brasileira o Estado desempenha o papel de “Balcão de Negócios da Burguesia”, sempre no intuito de gerenciar as pautas e reivindicações dos atores sociais em conflito. Neste sentido, as contribuições teóricas de HÔFLING (2001) demonstram as diferentes visões entre sociedade e o Estado, especialmente quando se trata de projetos oriundos de manifestações e intervenções sociais, pois as demandas populares vêm crescendo e o pluralismo também, onde o Estado não detém o pleno conhecimento das realidades empíricas presentes na dinâmica social.

Vale salientar que a reivindicação da saída da aparente “apatia” do Estado pela população LGBTTT’S não se refere a demandas de novos direitos na maioria das vezes, mas da garantia à política pública de garantia plena dos direitos básicos, como Educação, Saúde e Segurança. Tais reivindicações são convergentes a todas as camadas da sociedade brasileira que estão expostas à violência. Porém, essa conjuntura agrava-se consideravelmente quando se focaliza o olhar sobre as populações historicamente vulneráveis, lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT)<sup>4</sup>, de acordo com os dados “oficiais” do Ministério da Saúde. Tais estatísticas, embora não informem a fonte, reproduzem levantamento feito ao longo de mais de duas décadas pelo Coletivo Gay da Bahia; Encontro Nacional de Diversidade e Sexualidade em Gênero nas Universidades – ENUDS, e especialmente as contribuições do ativista e antropólogo Luiz Mott.

O relatório de violência homofóbica no Brasil, de 2013, da Secretaria Especial de Direitos Humanos - Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos – conclui que,

Os números de 2013 apontam para um grave quadro de violências homofóbicas no Brasil. Foram reportadas 9,31 violações de direitos humanos de caráter homofóbico do total de denúncias diárias. Em 2013, do total de casos, 5,22 pessoas foram vítimas de violência homofóbica reportada no país. (...)O perfil da população LGBT mais vitimizada continua sendo o de jovens (54,9%), pretos e pardos (39,9%) do sexo biológico masculino (73%), gays (24,5%) e travestis/transexuais (17,8%). (BRASIL, 2016. SEDH; p. 77))

---

4 Foi opção teórico-metodológica que orientou a elaboração deste texto e dos demais que integram o relatório da pesquisa a utilização aleatória da ordem das letras que compõem a sigla LGBT, a qual pode assumir as formas GLBT, TLBG, BTGL e outras. Entendemos que os grupos organizados de travestis, transexuais, lésbicas, gays e bissexuais no Brasil passam por um momento de forte afirmação de suas demandas na arena política, ao mesmo tempo em que são aliados em permanente disputa identitária e de poder, a despeito de se apresentarem e de serem socialmente vistos como um movimento social unificado. Mais que privilegiar uma ordem fixa e rígida de letras na sigla, o que poderia gerar o entendimento de que demandas de uns grupos são mais importantes ou prioritárias que de outros, utilizamos o conjunto de letras B, G, L e T em qualquer sequência, como marcador identitários deste coletivo de grupos sociosexuais, sem que se estabeleçam hierarquias ou subordinações entre eles. No caso de nomes de eventos, documentos, grupos da sociedade civil ou órgãos de governo, a sigla será sempre apresentada no formato utilizado pelas instâncias responsáveis.

Estes dados ilustram a incapacidade do Estado brasileiro de propor políticas públicas que possibilitem alterar substancialmente a história de violência contra segmentos vulnerabilidades, como jovens, negros, pobres, mulheres, moradoras de rua e também a população LGBTTT'S:

O Brasil continua sendo o campeão mundial de homicídios contra as minorias sexuais: cinco homossexuais são mortos a cada duas semanas. Nem nos Estados Unidos e Inglaterra, países onde os crimes de ódio são frequentes e ainda existem restrições legais à prática homossexual, nem mesmo nos países islâmicos e africanos mais homofóbicos, onde há legislação punitiva contra os praticantes do que é considerado como “vício dos colonialistas brancos”, em nenhum país do mundo, inclusive na América Latina, são assassinados tantos gays como no Brasil (DHNET, 2010a).

De acordo com a citação supracitada constata-se que vários assassinatos motivados por discriminação de Gênero são mascarados nos registros e boletins policiais. Fatos que influenciam negativamente na estatística oficial, não sendo registrada a sua real motivação, por omissão do Estado ou silenciamento das vítimas, de casos de diversos tipos de agressão e violência física, moral, psíquica, entre outras, que segrega e extermina pessoas LGBTTT'S. No caso brasileiro essa é uma realidade constante, aliás, em alguns países a situação se torna mais agravante, ou seja, “Ainda hoje, cerca de 80 países mantêm penas de prisão, tortura e/ou morte para homossexuais. Em países onde a homossexualidade não é crime, a discriminação, o preconceito e a exclusão social deixam profundas marcas” (MELLO, 2006, p. 26).

Os dados da violência apresentam e evidenciam a existência de uma questão social (*issue*) que pressiona o campo da política pública, bem como da segurança. Diz respeito ao agravamento da vulnerabilidade de grupos sociais como pobres, negros, mulheres e jovens, cuja discriminação é intensificada quando essa condição associa-se a orientação e condição sexual e/ou a identidade de gênero estigmatizadas. De tal modo, que no território brasileiro, segundo Schilling (2009), há uma espécie de consenso implícito de que as pessoas “não são iguais”, que não teriam direito à vida. Para a autora, existe uma

naturalização de crimes contra pobres, homossexuais, transexuais, assexuais, bissexuais, pessoas com necessidades especiais, trabalhadores ou moradores de rua, etc., que deriva dessa visão:

Outro crime recorrente é o de grupos que atacam pessoas porque “pareciam ser homossexuais”. Esse é outro exemplo de como ainda é precária a compreensão de que todos fazem parte de uma mesma humanidade e, portanto, todos têm direitos. No caso, supõe-se que alguém com uma orientação sexual diferente não teria direito à vida (SCHILLING, 2009, p. 12).

Dessa forma, diversas são as formas de intolerância na sociedade moderna, mas ao mesmo tempo em que esse discurso ganha adeptos, cresce também a resistência contra ele, não necessariamente nesta mesma ordem. Apesar das barreiras estruturais da maioria das organizações LGBTTT'S, a realidade da violência registrada contra essa população, cada vez mais se reverte de uma vigilância de ativistas, movimentos sociais, órgãos internacionais, da sociedade civil, e também das próprias vítimas. O aumento destas intervenções e prevenção deve-se, ao fortalecimento das lutas destes atores, bem como da democracia e à ampliação da consciência de direitos.

Na década de 1990, formaram-se redes de grupos e associações. Encontros específicos de mulheres homossexuais passaram a ocorrer regularmente, a partir do primeiro Seminário Nacional de Lésbicas (Senale), em 1996. Travestis e, posteriormente, transexuais foram incorporadas ao movimento por meio do Encontro Nacional de Travestis e Transexuais que atuam na luta contra a AIDS (Entlaids), que vem se realizando desde 1993 (SIMÕES e FACCHINI, 2009, p. 138).

No século XXI, percebe-se uma maior organização social e política das demandas do movimento LGBTTT'S, que tendem a ultrapassar o patamar de prevenção e de ações assistencialistas para uma luta de reconhecimento da legitimidade da sua existência e, como tal, do gozo pleno dos direitos que deve assistir a toda pessoa. Quando há violação de direito de uma parcela da sociedade, cabe ao Estado, que se pretende ser democrático, intervir em favor deste segmento, como argumenta Perly Cipriano, na apresentação dos Princípios de Yogyakarta

O poder público, nas suas três esferas, tem por obrigação assegurar, prevenir, proteger, reparar e promover políticas públicas que busquem sempre a afirmação dos Direitos Humanos para toda sociedade. O Estado, verdadeiramente democrático, pressupõe a prevalência de ações e iniciativas coercitivas a todas as modalidades de preconceito, discriminação, intolerância ou violência motivada por aspectos de origem, raça, sexo, cor, idade, crença religiosa, condição social ou orientação sexual (BRASIL, s/d, p. 4).

Embora, ocorram ações e iniciativas que visam coibir as violências, elas não têm gerando resposta significativa às poluições em total vulnerabilidade, como aponta os relatórios brasileiros de violência e homofobia. Portanto, no contexto atual, as Paradas do Movimento Gay servem de ferramenta para o movimento social exigir uma resposta do poder público às suas demandas, uma atuação e intervenção permanente, que não esteja limitada ou restrita a mandatos, mais sim uma Política Pública de Estado. Esta é entendida como um conjunto de decisões e ações destinadas à resolução pacífica de problemas políticos e de conflitos quanto ao acesso aos bens públicos (RUA, 1998). Autores reafirmam que as políticas públicas são ações coletivas, no sentido de serem formuladas e executadas com a participação da sociedade civil, visando à garantia de direitos (GUARESCHI et al, 2004). Portanto, consiste no interesse de todos os atores sociais e coletivos, muito além dos que compartilham uma identidade de gênero, o intuito de superar problemas socialmente relevantes, dando o caráter público às políticas públicas.

Deste modo, a partir de uma reestruturação o Movimento LGBTTTT'S, vem se ramificando e permeando as estruturas da atuação política com o intuito de ter uma atuação mais eficaz nas inúmeras regiões do Brasil. Tal fato se expressa na existência de mais de 141 organizações não governamentais<sup>5</sup>, cuja prerrogativa é promover uma cidadania e construir uma base democrática sem quaisquer formas de discriminação, com o intuito de disseminar e garantir o livre direito da orientação sexual e identidade de gênero. Assim, essas organizações se constituem em uma das principais formas de se fazer coalisão política dos diversos atores por

---

<sup>5</sup> Número aproximado de ONGs afiliadas à Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – ABGLT. No entanto, existem outras ONGs sem filiação ou que se afiliaram a outras organizações. E há, ainda, aqueles indivíduos que militam sem quaisquer ligações com ONG ou “movimento formal”.

parte das lideranças para promoção do engajamento e mobilização para chamada Parada do Orgulho LGBT. Essa forma de ação já se tornou práxis política, ou seja, parte do repertório de ação desse movimento social e, em muitos lugares (Países, Estados e Municípios), fazendo parte do calendário oficial de várias localidades no “sistema mundo”. (COTTA & FILHO, 2015).

Portanto, independente dos integrantes do aglomerado da “Parada do Orgulho LGBT” estarem conscientes do ato político ou não, que estão a atuar, a multidão se faz presente; e a difusão e transmissão das imagens do ato são produzidas e conectadas ao seu propósito original – por mais garantia dos direitos a cidadania. Tem se constituído como uma das estratégias principais da atuação política LGBTTT’S. É a partir desta visibilidade midiática que o Movimento construirá o trampolim para se lançar enquanto coalizão de oposição no processo de disputa da agenda política nacional e atrai simpatizantes para suas reivindicações. De tal modo, que estes contingentes sociais desempenham o papel de espinha dorsal no processo político dos LGBTTT’S, reúnem um considerável número de pessoas que interagem nos circuitos da metrópole-cidade; no trânsito; nas estratégias de segurança pública; na cobertura da imprensa. A partir do momento que estes atores conseguem mobilizar uma multidão em prol de suas reivindicações, o restante da sociedade, polarizada por este processo e/ou tentará compreender o porquê daquela manifestação, assim constituem o processo pressão frente à estrutura do jogo de disputa na composição da agenda. (COTTA & FILHO, 2015).

Assim, observa-se que as identidades do LGBTTT’S surgem no contexto da sociedade do século XXI como desafiadoras em relação ao modo de falar do cenário midiático brasileiro. Não por estarem sobscritas ao modo peculiar das assimetrias de poder, no contraste de luz e sombra, vozes passivas e ativas que constituem a vida social, mas por sua diversidade interna. Portanto, chama atenção o fato de que as identidades são sempre construídas em um contexto de relações de poder. Deste modo, estes fatores subsidiam o confronto político, uma vez, que este é gerado quando de forma coletiva as pessoas/atores manifestam suas reivindicações a outras pessoas/instituições cujos interesses seriam afetados

se elas fossem atendidas. O confronto se torna palpável por meio da mobilização de repertórios da ação coletiva, da criação de meios e de capacidades para que ocorra a interação coletiva. Assim, as identidades contidas nas estratégias políticas das “Paradas LGBT” se encaixam neste âmbito de fenômenos (movimentos sociais, ciclos de protesto e revoluções). Em um enfoque mais amplo é possível relacioná-los entre si à política institucional e à mudança social histórica, pois o movimento social se pauta prioritariamente em uma interação entre pessoas poderosas e outras que não têm poder. Assim materializam a arena política (DELLA PORTA E TARROW, 1986).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir análise das estratégias de repertórios da atuação política presentes nas Paradas LGBT’S buscou-se compreender o fenômeno estudado a partir do movimento dos indivíduos que são detentores de um arcabouço cultural, político e ideológico. A inclusão de suas reivindicações na agenda política é pleiteada usando como instrumento estratégico a visibilidade, no intuito de garantir os direitos dessas “minorias”, que são oprimidas e silenciadas no cotidiano da metrópole- cidade. Portanto, as Paradas LGBT’S, por intermédio de seus diversos repertórios de atuação no espaço urbano, “afrota” os mecanismos e dispositivos de poder.

Não impedem a opressão e contenção, mas garantem a visibilidade, afetam os olhares e percepções de quem vive a cidade. Exercendo no espaço-tempo da cidade uma reflexão e negociação do uso do espaço público, através da exploração de tecnologias de informação e comunicação, ampliam e modificam seus repertórios. Bem como, suas experiências, modelos sociais, valores e signos que são cada vez mais difundidos, confrontados, compartilhados e resignificados criando assim um horizonte de possíveis, transformações simbólicas, sociais e políticas.

Materializando-se a tendência de coalizão de organizações locais para adoção de práticas pela maioria dos movimentos sociais e LGBT’S de utilizarem

redes para articularem a suas pautas de luta pela garantia de direitos universais. Reivindicando a atuação do Estado democrática de direito. De tal modo, que a mudança social ocorre através de novos contornos nos quais a interação, a conexão, as identidades, os corpos, e a ação coletiva exercem papéis cada vez mais fundamentais. Fazendo com que os atores sociais tenham uma maior influência, propiciando a criação de ambientes receptíveis à emergência de novas formas de ação coletiva.

## **REFERÊNCIAS**

ABERS, Rebecca; SERAFIM, Lizandra; TATAGIBA, Luciana. Novas relações Estado-sociedade no governo federal brasileiro. Repertórios de participação em um Estado heterogêneo. Texto aprovado para apresentação no 35 o Encontro Anual da ANPOCS, 2011.

BRASIL. Constituição: República Federativa do Brasil, 1988. Brasília: Ministério da Educação, 1989.

BRASIL. Ministério da Saúde. Temática Prevenção de Violência e Cultura de Paz III. – Brasília: Organização Pan-americana de Saúde, 2008 a.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação SEDH. Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual. Brasília: SEDH, 2008b.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Anais da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais – GLBT. Brasília: SEDH, 2008c.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT. Brasília: SEDH, 2009.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Relatório de Violência Homofóbica no Brasil: ano 2013. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.mdh.gov.br/assuntos/lgbt/dados-estatisticos/Relatorio2013.pdf>

BRASIL. Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 2. Disponível em: Acesso em 18 Ago 2017.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3). Brasília: SEDH/PR, 2010.

BUTLER, J. Merely Cultural. *Social Text*, vol. 15, n. 3-4, p. 265-277, 1997.

CASTELLS, Manuel. O poder da identidade. A era da informação: economia, sociedade e cultura – volume 2. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006. 5ª edição

COTTA, D.; CABRAL FILHO, A. V. PARADA DO ORGULHO LGBT: uma estratégia de visibilidade cultural e midiática. *Revista Políticas Públicas & Cidades*, v.3, n.3, p. 26 – 41, set/dez, 2015.

DHNET. [Site Oficial]. Assassinato de homossexuais no Brasil – 2000. Disponível em: Acesso em 24 jun 2017.

DELLA PORTA, D. 1995. Social movements, political violence and the State: a comparative study of Italy and Germany. New York e Cambridge: Cambridge University Press.

FUCALT MICHAEL. História da sexualidade I: A vontade do saber, tradução Maria Thereza da C. Albuquerque e J.A. Guilton Albuquerque. RJ. Edições Grail 1988.

GUARESCHI, Neuza et al. Problematizando as práticas psicológicas no modo de entender a violência. In: Violência, gênero e políticas públicas. Orgs: STREY, Marlene N.; AZAMBUJA, Mariana P. Ruwer; JAEGGER, Fernanda Pires. Porto Alegre: Ed. EDIPUCRS, 2004.

GREEN, James Naylor. Além do carnaval. São Paulo: Unesp, 2000.

GIDDENS, Anthony. Modernidade e identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GITLIN, Andrew. The Political Aspect of Reform: Teacher Resistance as Good Sense, *American Journal of Education* 103, no. 4 Aug. 1995.

GEERTZ, Clifford. (1973), *The interpretation of Cultures*, Nova York, Basic Books [trad. bras.: *A interpretação das culturas*, Rio de Janeiro, Zahar, 1978].

GOFFMAN, Erving. (1959), *The presentation of self in everyday life*. Nova York, Doubleday, Anchor Books [trad. bras.: *A representação do eu na vida cotidiana*, Petrópolis, Vozes, 1975.].

\_\_\_\_\_. (1974), *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. Nova York, Harper Colophon Books

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001

LEAL.B.S; CARVALHO.C.A - A grande mídia brasileira e identidades LGBT: um retrato em 2008-edición no. 84: los usos y las prácticas de la comunicación enero – junio 2012. año de publicación 2012.

MAIA, C. E. S. Cidade e festa: os excessos nas paradas LGBTs – reflexões a partir da realidade goianiense. *Cidades*, v. 8, n 13, São Paulo, Unesp: Grupo de Estudos Urbanos p. 233-261, 2011.

MACHADO. J. A.S - Ativismo em rede e conexões identitárias: novas perspectivas para os movimentos sociais. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, nº 18, jul./dez. 2007, p. 248-285

MOREIRA, M. F. MAIA, C. E. S ESTRATÉGIAS ESPACIAIS NA PARADA LGBT EM GOIÂNIA, GOIÁS. ISSN: 1984-8501 *Bol. Goia. Geogr.* (Online). Goiânia, v. 37, n. 2, p. 265-281, maio/ago. 2017.

MOUILLAUD, Maurice & PORTO, Sérgio Dayrell (org.). *O jornal da forma ao sentido*. Brasília: Paralelo 15, 1997.

MELLO, Neusa Cardoso. *Direitos Humanos e Orientação Sexual. Toques de saúde*, n.5. João Pessoa: Cunhã Coletivo Feminista, 2006.

NELKIN, Dorothy. *The Political Impact of Technical Expertise*. *Social Studies of Science* 1995

OFFE, Claus. *Algumas contradições do Estado Social Moderno. Trabalho & Sociedade: Problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho*, vol. 2, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

PONTE, Cristina. *Para entender as notícias – linhas de análise do discurso*. Florianópolis: Insular, 2005.

RUA, Maria das Graças. *As políticas públicas e a juventude dos anos 90*. In: *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília: CNPD, 1998.

SCHILLING, Flávia Inês. Direito à vida, liberdade e segurança. In: MATSUDA, Fernanda Emy; GRACIANO, Mariângela; OLIVEIRA, Fernanda Castro Fernandes. Afinal, o que é segurança pública? São Paulo: Global, 2009.

SIMÕES, Júlio Assis; FACCHINI, Regina. Na trilha do arco-íris: do movimento homossexual ao LGBT. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2009.

SODRÉ, Muniz. A narração do fato. Petrópolis: Vozes, 2009

\_\_\_\_\_, Muniz. Por um conceito de minoria. In: PAIVA, Raquel e BARBALHO, Alexandre (orgs.), Comunicação e cultura das minorias. São Paulo: Paulus, 2005.

\_\_\_\_\_, Muniz. Reinventando a cultura: a comunicação e seus produtos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

TARROW, S. 1986. "Unwanted children: political violence and the cycle of protest in Italy". European Journal of Political Research, nº 14, pp. 607-632.

\_\_\_\_\_. 1995. Contentious event analysis: event-ful history, event histories and events-in-history. Presented to the Workshop on Collective Action Research, Wissenschaftszentrum/Berlin.

\_\_\_\_\_. 1996. "Fishnets, internets, and catnets: globalization and transnational collective action forthcoming". In: HANAGAN, M. et al. The past and future of collective action. Minneapolis: University of Minnesota.

TRAQUINA, Nelson (org.). Jornalismo: questões, teorias e "estórias". Lisboa: Vega, 1999.

TUCHMAN, Gaye. A objectividade como ritual estratégico: uma análise das noções de objectividade dos jornalistas. In: TRAQUINA, Nelson (org.). Jornalismo: questões, teorias e "estórias". Lisboa: Vega, 1993.

\_\_\_\_\_, Gaye. Making News: a Study in the Construction of Reality, Nova Iorque: Free Press, 1978.

*Tilly, Charles. Social movement as historically specific clusters of political performances. Berkeley Journal of Sociology, 1993-4, 38, p. 1-30.*

\_\_\_\_\_. Identities, boundaries & social ties. Boulder, CO/Londres: Paradigm Publishers, 2005.

\_\_\_\_\_. *Contentious performances*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

\_\_\_\_\_. *Contentious repertoires in Great Britain, 1758-1834*. In: Traugott, Mark (org.). *Repertoires and cycles of collective action*. Durham, NC: Duke University Press, 1995, p. 15-42.

# CAPÍTULO 2

## ENSAIO DE UM PLANO DE GESTÃO ESCOLAR: DESDOBRAMENTOS DEMOCRÁTICOS DE DIMENSÃO

*Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro<sup>1</sup>*

*Marília Rodrigues Lopes Heman<sup>2</sup>*

**Doi: 10.48209/978-65-84959-81-2**

A presente escrita apresenta um ensaio sobre a proposição de um Plano de Gestão Escolar, submetido como trabalho final do Curso de Aperfeiçoamento em Liderança e Gestão Educacional 2024-1, ofertado e ministrado pela Secretaria de Município da Educação de Santa Maria / RS.

### OBJETIVOS PARA O EXERCÍCIO DA GESTÃO EM UNIDADE ESCOLAR

Cumprir fidedignamente com o que instrui a Constituição Federal (1988); e, a LDB (1996), no campo da educação pública em âmbito municipal, a respeito de: *autonomia; descentralização; coletividade; inclusão; participação; transparência.*

Ainda, o que determina o Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Municipais de Santa Maria / RS, Lei Nº. 3.326/91. Também, o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Santa Maria / RS, Lei Nº. 4.696/03. Bem

---

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora da Rede Pública de Educação no Município de Santa Maria / RS.

2 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora da Rede Pública de Educação no Município de Santa Maria / RS.

como, os atos vinculados, as leis complementares; e, os decretos executivos, que dizem respeito à área educacional para fins de promover uma administração que esteja alinhada às necessidades da comunidade escolar; a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes; e, o desenvolvimento de um ambiente educacional inclusivo, seguro e estimulante para todos/as.

## DIMENSÕES

### Político-Institucional

Construir fundamentalmente um trabalho de gestão político-institucional competente, corresponsável, reflexivo e crítico, considerando as demandas pertencentes a realidade do contexto escolar de modo dialógico, e contemplando: *conhecimento técnico; acompanhamento e assessoria; formação profissional e desenvolvimento humano.*

Uma gestão político-institucional que engloba não apenas a liderança da instituição, mas também a integração da escola com a comunidade local, assegurando, com isso, uma escola que atenda às diretrizes educacionais nacionais e seja capaz de refletir e responder às necessidades in loco.

#### Competências Específicas (INDICADORES 'A')

##### A.1 Liderar a gestão da unidade escolar

Habitar um trabalho capaz de definir diretrizes éticas e comunicar efetivamente a visão e os objetivos da escola como instituição pública, tendo como aporte legal os documentos políticos vigentes, entre inúmeros: a Constituição Federal (1988); a LDB (1996); o PNE (2014); a BNCC (2017); o DOC / SM (2019), e...

À exemplo, mais especificamente da LDB (1996), que em seu art. 12, prevê “a elaboração e execução da proposta pedagógica da instituição de ensino; administração dos recursos pessoais, materiais e financeiros; cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas [...]”, para com isso efetivar a gestão e a liderança na unidade escolar.

## **A.2 Engajar a comunidade**

Habitar um trabalho capaz de fortalecer as relações entre a escola e a comunidade externa, promovendo parcerias e iniciativas colaborativas, tendo como aporte legal os documentos políticos vigentes.

À exemplo, mais especificamente da LDB (1996), que em seu art. 12, VI, prevê “articular com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola [...]”, para com isso desenvolver ações que prevejam processo transparentes de diálogo, cooperação e prestação de contas. Inclusive, no que diz respeito ao engajamento e a constituição do Conselho Escolar, da Associação de Pais e Mestres e do Grêmio Estudantil.

## **A.3 Implementar e coordenar a gestão democrática na unidade escolar**

Habitar um trabalho capaz de planejar ações por meio de reuniões e/ou assembleias, em que os desafios sejam pensados, pautados e encaminhados de modo coletivo, com vistas à resolução efetiva das demandas emergentes e envolvimento real dos sujeitos do contexto escolar, promovendo a participação ativa e ampliada de estudantes, professores, servidores, pais e/ou responsáveis, nas tomadas de decisões.

## **A.4 Responsabilizar-se pela organização da unidade escolar**

Habitar um trabalho capaz de organizar e sistematizar os organogramas e fluxogramas de rotina institucional, definindo conforme o que prevê os documentos políticos-legais acerca das responsabilidades e ações que competem a cada sujeito que compõe e integra a unidade escolar como um todo. Primando sempre pelo diálogo coerente e responsável e garantindo que todos os processos administrativos e educacionais sejam realizados da melhor forma possível.

Ainda, aproximar projetos de extensão das universidades do Município de Santa Maria/RS, à realidade escolar, para fins de qualificação e formação permanente.

### **Ações/Metas**

Executar para além das anteriormente citadas, as que conforme as definições do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão e Liderança, realizado pela Rede Municipal de Educação de Santa Maria, por meio de sua Mantenedora, estabelece:

A.1: “Desenvolver e implementar um plano estratégico anual com objetivos claros, revisado semestralmente”;

A.2: “Criar um conselho comunitário com representantes da comunidade e realizar encontros trimestrais para discutir as necessidades e o progresso da escola”;

A.3: “Estabelecer um comitê de gestão democrática, incluindo representantes de todas as partes interessadas, para se reunir mensalmente”;

A.4: “Realizar auditorias internas trimestrais para avaliar e otimizar a organização da escola”.

### **Prazo ou periodicidade**

Por meio de avaliações e autoavaliações individuais e coletivas das práticas já realizadas, bem como reorganizações e encaminhamentos técnicos, conforme o que rege através da Secretaria de Município da Educação:

A.1: “Plano estratégico anual, com revisões semestrais”;

A.2: “Encontros trimestrais com o conselho comunitário”;

A.3: “Reuniões mensais do comitê de gestão democrática”;

A.4: “Auditorias internas a cada trimestre”.

### **Monitoramento e/ou Avaliação**

Por meio do diálogo constante e da busca pela equidade e coerência entre ações e palavras, fazendo cumprir conforme o que instrui a Secretaria de Município da Educação:

A.1: “Recepção de retorno dos envolvidos sobre a clareza e relevância do plano estratégico, realizando ajustes baseados em indicadores de desempenho”;

A.2: “Avaliação das parcerias comunitárias por meio das percepções dos participantes e impacto nas atividades escolares”;

A.3: “Relatórios do comitê de gestão democrática e percepções dos participantes sobre o processo decisório”;

A.4: “Relatórios de auditoria para verificar a conformidade dos processos administrativos”.

## **Dimensão Pedagógica**

Construir fundamentalmente um trabalho de gestão pedagógica por meio de uma abordagem coerente e orientada para resultados positivos, que venha a edificar o sucesso da unidade escolar dia após dia, ao longo do ano letivo, envolvendo para isso, a implementação de estratégias de ensino, de desenvolvimento curricular e de avaliação contínua do progresso dos estudantes.

Uma gestão estratégica, cuja aliança seja a de assegurar que todas as atividades pedagógicas estejam alinhadas em oferecer uma educação de qualidade, capaz de promover seus estudantes para desafios e oportunidades por vires.

Uma gestão honesta, cujo contrato social com sua comunidade escolar esteja sob as premissas, prioritariamente, da Constituição Federal (1988), da LDB (1996) e do PNE (2014), no que tange ‘a construção da gestão democrática dos espaços de educação como um compromisso a ser assumido pelos profissionais da educação, pelas instituições, sistemas educacionais, redes de ensino e pela sociedade, para que se construa cada vez mais práticas pedagógicas com intencionalidade educacional’.

### **Competências Específicas (INDICADORES ‘B’)**

#### **B.1 Focalizar seu trabalho no compromisso como o ensino e a aprendizagem**

Ter como compromisso a proposta de aprendizagem mediada pela perspectiva do processo de ensino-aprendizagem de modo imbricado e do princípio da instru-

mentalização para a superação da divisão social do trabalho educativo das instituições educacionais, assegurando que todas as atividades pedagógicas estejam centradas na melhoria do ensino.

### **B.2 Conduzir o planejamento pedagógico**

Conduzir o planejamento do modo organizado, sistemático e democrático, alinhado com os objetivos educacionais da escola, para que os sujeitos envolvidos no processo possam mediar e ser mediados sob o olhar da construção e efetivação de práticas pedagógicas potentes, críticas, reflexivas, sendo capazes de relacionar e problematizar dia a dia a realidade em que a escola está inserida.

### **B.3 Apoiar as pessoas diretamente envolvidas no ensino e na aprendizagem**

Assumir o processo de ensino-aprendizagem como meta e como dever, oferecendo suporte e apoio contínuo aos professores e auxiliares educacionais, sempre procurando potencializar os processos individuais e coletivos e promovendo alternativas de apoio aos processos com necessidade de adaptação.

### **B.4 Coordenar a gestão curricular e os métodos de aprendizagem e avaliação**

Exercer e coordenar a gestão curricular considerando as funções de engajamento, planejamento, execução e avaliação do currículo e dos métodos avaliativos, para que sejam eficazes e inovadores.

### **B.5 Promover clima propício ao desenvolvimento educacional**

Promover e engajar o envolvimento coletivo/colaborativo/cooperativo na unidade escolar, de modo que docentes e discentes sejam partícipes do processo educacional, ao agenciarem a transformação da realidade escolar e social, por meio de um ambiente escolar que favoreça o desenvolvimento humano e integral de todos/as, sem que ninguém seja deixado/a para trás.

### **Ações**

Avaliação gradual e contínua das ações já construídas e projeção coletiva das ações futuras a serem desenvolvidas, garantindo o que institui a Secretaria de Município da Educação, conforme os tópicos a seguir relacionados:

B.1: “Desenvolver um sistema de avaliação contínua para monitorar e melhorar os processos de ensino e aprendizagem”;

B.2: “Realizar seminários semestrais de planejamento com toda a equipe pedagógica para revisar e adaptar estratégias de ensino”;

B.3: “Implementar um programa de formação continuada para professores e assistentes, com encontros mensais focados em desenvolvimento profissional”;

B.4: “Revisar anualmente o currículo escolar em conjunto com os professores, incorporando novas práticas pedagógicas e tecnologias educacionais”;

B.5: “Estabelecer políticas de bem-estar escolar que incluam atividades de integração e apoio psicológico para estudantes”.

### **Prazo ou periodicidade**

Por meio de cronograma prévio com as principais especificidades, conforme o que determina a Secretaria de Município da Educação:

B.1: “Avaliações contínuas ao longo do ano letivo”;

B.2: “Seminários de planejamento a cada semestre”;

B.3: “Encontros mensais para formação continuada”;

B.4: “Revisão curricular anual”;

B.5: “Atividades de integração e suporte psicológico regulares ao longo do ano”.

### **Monitoramento e/ou Avaliação**

Por meio de ações coletivas pautadas no diálogo democrático e de encaminhamento do que normatiza a Secretaria de Município da Educação:

B.1: “Análise dos resultados das avaliações para ajustar métodos e abordagens pedagógicas”;

B.2: “Feedback dos professores e análise dos seminários de planejamento”;  
B.3: “Avaliação do impacto das sessões de formação no desempenho e satisfação dos professores”;  
B.4: “Retorno do corpo docente e dos estudantes sobre a relevância e aplicabilidade do currículo atualizado”;  
B.5: “Pesquisas de clima escolar e relatórios sobre o bem-estar dos estudantes para monitorar o ambiente educacional”.

## **Dimensão Administrativo-Financeira**

Construir fundamentalmente um trabalho de gestão administrativo-financeira de qualidade para o funcionamento da escola e que cumpra com as premissas da Lei de Responsabilidade Fiscal, quais sejam: *planejamento; transparência; controle; responsabilização*.

E, ainda, com os 5 princípios expressos da Administração Pública, Lei N°. 14.133/21, quais sejam, por sua vez: *legalidade; impessoalidade; moralidade; publicidade; eficiência*.

Isso, porque, conforme a Mantenedora: “a gestão administrativo-financeira é a espinha dorsal de qualquer instituição educacional, pois é ela quem assegura que todos os recursos necessários, sejam eles materiais ou financeiros, estejam disponíveis e sejam usados de maneira eficiente para suportar as atividades pedagógicas e institucionais, zelando pela transparência, responsabilidade e eficácia na administração dos recursos da escola, garantindo assim a continuidade e a qualidade da educação oferecida”.

### **Competências Específicas (INDICADORES ‘C’)**

#### **C.1 Coordenar as atividades administrativas**

Assegurar que os processos administrativos sejam eficientes e eficazes, conforme matriz de competência para gestores.

### **C.2 Zelar pelo patrimônio e pelos espaços físicos**

Manter a infraestrutura escolar em condições ideais de uso e segurança, patrimoniando com fidedignidade os bens adquiridos e/ou ganhos por meio de programas, premiações e/ou doações de terceiros.

### **C.3 Coordenar as equipes de trabalho**

Garantir a melhor comunicação e colaboração possível entre os diversos departamentos da unidade escolar, primando pela ética, equidade, justiça, coerência, verdade e impessoalidade.

### **C.4 Gerir, junto com as instâncias constituídas, os recursos financeiros da unidade escolar**

Garantir a matriz de competência para gestores, que perpassa liderança e gestão, supervisionando e otimizando o uso adequado dos recursos financeiros disponíveis, no que tange os indicadores diversos previstos em legislação específica, quando se fizerem necessários frente às demandas financeiras atribuídas: legalidade; impessoalidade; moralidade; publicidade; eficiência; interesse público; probidade administrativa; igualdade; planejamento; transparência; eficácia; segregação de funções; motivação; vinculação ao edital; julgamento objetivo; segurança jurídica; razoabilidade; competitividade; proporcionalidade; celeridade; economicidade; desenvolvimento nacional sustentável.

### **Ações**

Empreender a partir da autonomia financeira, uma visão administrativa e de patrimônio em relação a custeio/capital, mais especificamente, acerca da Lei N<sup>o</sup>. 4.320/64, no que prevê: empenho; liquidação; pagamento.

E, engajar como citado na Lei N<sup>o</sup>. 14.644, de 2 de agosto de 2023:

II – participação da comunidade escolar e local em Conselho Escolar e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes, onde:

§ 1º O Conselho Escolar, órgão deliberativo, será composto pelo Diretor da Escola, membro nato, e de representantes da comunidade escolar e local, eleitos por seus pares nas seguintes categorias:

I – professores, orientadores educacionais, supervisores e administradores escolares; II – demais servidores públicos que exerçam atividades administrativas na escola; III – estudantes; IV – pais e/ou responsáveis; V – membros da comunidade local.

Ainda, garantir o que atribui a Mantenedora, conforme os tópicos a seguir especificados:

C.1: “Implementar sistemas de gestão para agilizar processos administrativos e reduzir desperdícios”;

C.2: “Programar inspeções regulares e manutenção preventiva das instalações escolares para garantir a segurança e adequação das estruturas”;

C.3: “Promover reuniões regulares para alinhar objetivos e compartilhar informações”;

C.4: “Elaborar orçamentos anuais detalhados, com revisões trimestrais, para assegurar a adequada alocação e utilização de fundos”.

### **Prazo ou periodicidade**

Conforme o que determina a Mantenedora:

C.1: “Implementação imediata com atualizações semestrais”;

C.2: “Inspeções mensais e manutenções conforme necessário”;

C.3: “Reuniões de coordenação mensais”;

C.4: “Orçamento anual com revisões a cada trimestre”.

### **Monitoramento e/ou Avaliação**

Propor medidas para a melhoria constante dos processos internos da unidade escolar; discutindo com o Conselho Escolar o acompanhamento e a avaliação participativa dos encaminhamentos em vigência, de forma que se possa cumprir legalmente com sua função, no que se diz: consultivo; deliberativo; fiscal.

Também, conforme o que determina a Mantenedora:

- C.1: “Avaliação por meio de relatórios de desempenho e percepções dos envolvidos”;
- C.2: “Relatórios de inspeção e manutenção para monitorar a condição e segurança das instalações”;
- C.3: “Análise do desempenho das equipes baseada nos resultados das reuniões”;
- C.4: “Revisões financeiras periódicas para acompanhar a execução do orçamento e realizar ajustes necessários”.

## Dimensão Pessoal e Relacional

Promover uma gestão em sua totalidade e integridade ética, e em direção a perspectiva da democratização, que garanta entre inúmeros aspectos: *qualidade; fortalecimento da unidade escolar; (re)estruturação curricular conforme o que orienta as normativas; formação em contexto; valorização profissional; interlocução com as possibilidades de extensão, especialmente universidades e instituições de atuação educacional.*

Inclusive, os determinados pela Secretaria de Município da Educação, quais sejam: habilidade em gerenciar relacionamentos; e, desenvolver pessoalmente e profissionalmente os membros da equipe como essenciais para um ambiente escolar positivo.

Isso, porque, segundo a mesma: “a dimensão pessoal e relacional é fundamental para criar um ambiente escolar que promova não apenas o aprendizado, mas também o bem-estar de todos os envolvidos, ao gerir relações interpessoais e apoiar o desenvolvimento contínuo de todos os membros da comunidade escolar, como responsabilidades cruciais do gestor, com foco no cuidado e no desenvolvimento humano, visando fortalecer a cooperação e o respeito mútuo entre estudantes e professores, essenciais para uma comunidade escolar harmoniosa”.

## **Competências Específicas (INDICADORES ‘D’)**

### **D.1 Cuidar e apoiar as pessoas**

Promover um ambiente de suporte e cuidado para todos os membros da comunidade escolar, de maneira a garantir igualdade de direitos e deveres em cargos e funções respectivas.

### **D.2 Comprometer-se com o seu desenvolvimento pessoal e profissional**

Incentivar e possibilitar o desenvolvimento contínuo dos servidores e educadores efetivos, de forma igual e equivalente, já que são todos servidores públicos regidos por um mesmo regime: o estatutário.

### **D.3 Saber comunicar-se e lidar com conflitos**

Executar a proposição do que orienta e regulamenta as políticas públicas, especialmente as educacionais, no que se especifica: análise da realidade; interpretação da legislação; participação popular; investimento público.

E, desenvolver habilidades de comunicação e gestão de conflitos entre estudantes, servidores, professores, pais e/ou responsáveis, sempre que se fizerem necessárias.

### **Ações**

Executar proposições outras, dentre elas:

- . análise da realidade (diagnosticar e inventariar as demandas e necessidades da unidade escolar);
- . interpretação da legislação (conhecer e compreender os marcos regulatórios da educação brasileira em suas implicações e aplicações);
- . participação popular (garantir a participação da comunidade na formulação, avaliação e fiscalização das políticas públicas);
- . investimento público (garantia da destinação correta dos recursos públicos de forma suficiente e necessária).

Inclusive, as determinadas pela Secretaria de Município da Educação, quais sejam:

D.1: “Estabelecer um programa de apoio psicossocial, oferecendo sessões regulares de aconselhamento para estudantes”;

D.2: “Criar oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo, organizando workshops e cursos de capacitação trimestrais”;

D.3: “Implementar um programa de treinamento em comunicação e resolução de conflitos, com workshops semestrais para toda a equipe”.

### **Prazo ou periodicidade**

Conforme o que determina a Secretaria de Município da Educação:

D.1: “Sessões de aconselhamento disponíveis mensalmente”;

D.2: “Workshops e cursos realizados a cada trimestre”;

D.3: “Workshops de habilidades de comunicação e gestão de conflitos duas vezes por ano”.

### **Monitoramento e/ou Avaliação**

Propor medidas para a melhoria constante dos processos internos da unidade escolar; dialogando e debatendo com a comunidade o acompanhamento e a avaliação participativa dos encaminhamentos em vigência, sejam por reuniões, assembleias e/ou encontros mais específicos.

Também, conforme o que determina a Secretaria de Município da Educação:

D.1: “Monitoramento da participação no programa e avaliação do impacto nas condições emocionais e psicológicas dos participantes por meio de pesquisas e percepções”;

D.2: “Avaliação do progresso e do impacto dos programas de desenvolvimento profissional por meio de percepções dos participantes e avaliação de desempenho”

D.3: “Análise do clima organizacional antes e após os treinamentos para medir a redução nos casos de conflitos e melhorias na comunicação interna”.

## **CONSIDERAÇÕES**

Os desafios pedagógicos da contemporaneidade indicam e implicam a/na emergência de práticas profissionais intencionais e democráticas, que visem entre tantos e tantos aspectos fundamentais: ética, equidade e justiça, nos ambientes educacionais.

É, então, a partir dessa premissa, que este Plano de Gestão propõe seus objetivos e aspirações, afirmando seu compromisso com a excelência educacional, onde por meio dela, todos/as possam prosperar. E, sintoniza-se com os desafios colocados pela área da Educação, de promover, desde a Educação Básica, práticas educacionais que elevem a qualidade educacional do país, responsabilizando-se, em parte, pela região e pelos contextos que abrangem sua ação social.

Tendo por meta construir e difundir redes de conhecimento em interface com as políticas públicas e os processos de gestão escolar, comprometidos com a formação de qualidade, pública e gratuita; bem como, qualificar sua atuação em processos específicos de dimensão: político-institucional; pedagógica; administrativo-financeira; pessoal e relacional.

Uma proposta de trabalho de gestão e liderança que, para além de assegurar um espaço de escuta coletivo e cotidiano, consolidando o diálogo permanente no tempo de agora, pretende manter-se articulada e valorizando a história e as trajetórias que, até aqui, construíram a unidade escolar. Em continuidade, também, a todas as ações realizadas e em andamento, de modo a fomentar as perspectivas de atuação implicada e aplicada em consonância com a legalidade estabelecida.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei N°. 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular - BNCC, com a alteração da LDB, por força da **Lei N°. 13.415**, de 2017. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/431644888/lei-13415-17>>.

SANTA MARIA. **Lei N°. 3.326**, de 04 de junho de 1991, que dispõe sobre o Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Municipais. Santa Maria, RS. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/estatuto-do-servidor-funcionario-publico-santa-maria-rs>>.

\_\_\_\_\_. **Lei N°. 4.696/03**, de 22 de setembro de 2003, que estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal. Santa Maria, RS. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/santa-maria/lei-ordinaria/2003/470/4696/lei-ordinaria-n-4696-2003-estabelece-o-plano-de-carreira-do-magisterio-publico-do-municipio-institui-o-respectivo-quadro-de-cargos-e-da-outras-providencias>>.

\_\_\_\_\_. **Documento Orientador Curricular - DOC**. Prefeitura Municipal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2019. Disponível em: <<http://www.santamaria.rs.gov.br/docs/noticia/2019/08/D21-1747.pdf>>.

# CAPÍTULO 3

## FIANDOGRAFIAS DE DOCÊNCIAS ORIENTADAS NO ENSINO SUPERIOR: TRAMAS DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO

*Denise Ferreira da Rosa<sup>1</sup>*

*Marília Rodrigues Lopes Heman<sup>2</sup>*

**Doi: 10.48209/978-65-84959-81-3**

As mudanças no processo de compreensão do ser humano e de sua realidade se transformam tal como se modificam as formas de produção de conhecimento e de sujeitos. Essas transformações da realidade social, cultural e política e as formas de produção objetiva e subjetiva de sujeitos na sociedade implicam em conhecimentos e processos de reflexão necessários para aqueles que desejam ser professores/as, que assumem as práticas de inclusão das diferenças tanto na sociedade como na escola.

A prática/experiência<sup>3</sup> da Docência Orientada do Curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, da Linha de Pesquisa 3 - Educação Especial, inclusão e diferença, na Disciplina de Fundamentos da Educação Especial A, do Curso de Pedagogia Noturno, ambos do Centro de Educação - CE, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, objetivou levar aos/as pedagogos/as em formação a discussão sobre como pensar

---

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Pesquisadora do GEPE / UFSM.

2 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Pesquisadora do GEPE / UFSM.

3 Orientada pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Leandra Bôer Possa, Docente do Departamento de Educação Especial / CE / UFSM. Líder do GEPE / UFSM.

os processos de inclusão das diferenças na escola, sendo elas as diferenças consideradas historicamente como deficiências, dentre outras.

Hoje, uma questão discutida no meio educacional a partir da ideia da diferença humana como um elemento normal, ou seja, tanto as discussões sobre currículo como sobre práticas pedagógicas que implicam considerar num primeiro plano que todos/as os/as alunos/as são diferentes e que a crença da homogeneidade é ilusão. Já que as diferenças humanas são elementos centrais para a educação e os/as professores/as pedagogos/as precisam construir-se capazes de perceber e propor processos de aprendizagem para os diferentes.

Com isso, a Disciplina das práticas/experiências que fiandam<sup>4</sup> esta escrita, teve por Ementa: compreender a produção dos fundamentos históricos e antropológicos do campo da Educação Especial, e as políticas públicas e marcos regulatórios da Educação Especial, para se ter conhecimento sobre os sujeitos da aprendizagem e as práticas educativas nos processos de escolarização nos contextos da inclusão escolar. E, por Objetivo Geral: introduzir e identificar aspectos da relação interdisciplinar e colaborativa do trabalho docente na escola, considerando a relação entre Pedagogia e Educação Especial.

Já por Objetivos Específicos: ensino colaborativo de práticas pedagógicas numa política curricular inclusiva (por meio de aula expositiva-dialogada e estudo de texto; e, análise de práticas pedagógicas escolares); práticas colaborativas para além do ensino (por meio de identificar práticas colaborativas em práticas pedagógicas); e, flexibilizações curriculares e processos de aprendizagem (por meio de pensar sobre como promover outras políticas curriculares tomando em conta a inclusão escolar). E, por Habilidades: identificar e abstrair conceitos através de fontes bibliográficas, aulas e debates tendo como referência problemas desafiadores; e, analisar e sistematizar conceitos sabendo se posicionar e por isso elaborar conceitos próprios.

---

4 Fiandar: uma soma de vozes e ecos que implicam vibrações nos movimentos. Verbo-ação- postura-movimento. Um tentar operar que ativa o pensamento e a vida. Uma fiandografia (HEMAN, 2020).

## ENSINO COLABORATIVO

A perspectiva da escolarização de crianças e jovens com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento nas classes comuns das escolas regulares brasileiras é hoje um imperativo moral e político. Entretanto, matricular não basta: é preciso acolher e responder às diferenças dessas crianças e jovens. E como fazer isso? Este foi o tema da leitura<sup>5</sup> que embasou a primeira prática/experiência da Docência Orientada, durante o Semestre 2023/1, e que propôs estabelecer uma parceria efetiva entre Educação Especial e educação regular para viabilizar a escolarização bem-sucedida de estudantes da população alvo da Educação Especial nas classes comuns das escolas regulares, por meio do ensino colaborativo ou coensino (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014), conforme segue sistematizada imediatamente a seguir:

Figura 1 – Mapa Conceitual Ensino Colaborativo



Fonte: Elaborado pela Autora Marília (2023).

<sup>5</sup> Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt>>.

## **Desdobramentos**

Tramitamos em uma sociedade em que o capacitismo é uma forma de preconceito para/com pessoas com deficiência, e está estruturalmente enraizado nas esferas sociais. Envolve uma [pré]concepção [pejorativa e violenta] acerca das capacidades que uma pessoa tem ou não devido a uma determinada deficiência, reduzindo levianamente tal pessoa a essa deficiência.

Hoje, as concepções fundamentalmente embasadas em conhecimento científico, versam o sujeito público-alvo da Educação Especial como capaz de possuir potencialidades, como condição inicial para interagir no processo de ensino-aprendizagem, dentro e fora da Escola, para que desta forma o mesmo prossiga no seu processo de desenvolvimento intelectual, psicológico, motor, social e emocional.

Assim, a primeira prática/experiência da Docência Orientada buscou propor uma metodologia interativa/colaborativa, perpassando tensionamentos do ensino regular e suas interfaces para/com o: Acompanhamento Escolar; Atendimento Educacional Especializado - AEE; Serviço de Educação Especial; e, Apoio Psicopedagógico.

Com isso, proporcionando reflexões e enfrentamentos também no que tange a produção/planejamento/oferta de recursos didático-pedagógicos colaborativos, além de discussões pertinentes e trocas (quais sejam: citações, trechos de políticas públicas e questões de concursos públicos), visando entre elas...

Com foco na Escola: Comunicação alternativa a fim de permitir uma comunicação cada vez mais expressiva e receptiva; Acessibilidade metodológica por meio do planejamento de recursos visando adaptações curriculares, baseados nas inteligências múltiplas e no uso de variados estilos de aprendizagem e participação; Avaliação na direção do desenvolvimento da aprendizagem por meio das aulas regulares e dos atendimentos; Suporte e mediação no controle e na autorregulação das emoções do/s estudante/s frente às propostas, a fim

melhorar a qualidade das interações, promovendo um espaço cada vez mais acolhedor e seguro.

Com foco na Família: Oferta de recursos para casa para o estímulo da vivência e da interação do/s estudante/s fora do ambiente escolar, das aulas regulares e dos atendimentos, de forma contínua e gradual; Orientação para a reserva de um tempo e ambiente específico e adequado para o desenvolvimento das atividades encaminhadas pela Professora e/ou Educadora Especial, em casa; Dicas de respeito e paciência ao tempo do/s estudante/s em aprender/em coisas novas, como os conteúdos curriculares, por exemplo, e a instigar e incentivar o/s seu/s interesse/s em atividades e propostas.

Com foco no Ensino colaborativo: Ações afirmativas que venham a priorizar o/s estudante/s como sujeito/s de potencialidades (maior independência, qualidade de vida e inclusão social) através da integração com a Família e com a Escola (ensino regular e AEE).

E, a garantia de um arsenal de recursos didático-pedagógicos (objetos: materiais manipulativos) que sigam contribuindo para proporcionar e ampliar habilidades funcionais, e conseqüentemente, promover vida mais independente e inclusão, por meio da oferta de estratégias.

Sendo o termo funcionalidade entendido num sentido maior do que a habilidade em realizar uma tarefa específica, ou seja, oferecer recursos de e para intervenção para a funcionalidade, que deve ser biopsicossocial, e diz de: funções e estruturas do corpo – deficiência; atividades e participação - limitações de atividades e de participação; fatores contextuais - ambientais e pessoais.

## **Propostas**

Vivências curriculares a partir da Unidade: Processos de inclusão escolar (Ensino colaborativo e práticas pedagógicas; e, Flexibilizações curriculares e processos de aprendizagem) que seguem sistematizadas:

.....

### Aula 1:

Ensino colaborativo de práticas pedagógicas numa política curricular inclusiva.

\* Aula expositiva-dialogada e estudo de texto.

\* Análise de práticas pedagógicas escolares.

- Texto: *Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores*, de Carla Ariela Rios Vilaronga e Enicéia Gonçalves Mendes.

- Mapa Conceitual: Ensino colaborativo e inclusão escolar.

- Transitoriedades discursivas [para debate]: O que nos fica com a leitura de hoje? Para enfrentamentos de ideias / diálogos.

.....

### Aula 2:

Práticas colaborativas para além do ensino.

\* Identificar práticas colaborativas em práticas pedagógicas.

- Socialização de material: Proposta de Intervenção AEE.

- Ateliê: Intencionalidades propositivas [para planejamento]: O que se pode contribuir ainda? Para produção de recursos colaborativos a partir de materiais de socialização.

.....

### Aula 3:

Flexibilizações curriculares e processos de aprendizagem.

\* Pensar sobre como promover outras políticas curriculares tomando em conta a inclusão escolar.

- Trama Interativa: IN/EXCLUIR E[M] COLABORAÇÃO: tensionamentos e [im]possibilidades... Organizada no espaço físico da sala de aula, por meio de fios e post-its com flashes teóricos-científicos acerca da inclusão (citações, trechos de políticas públicas e questões de concursos públicos), para desenvolvimento dos flashes de forma autoral-descritiva, compondo um portfólio artístico-colaborativo, a partir das experiências da Unidade 'Processos de inclusão escolar'.

Pensando ainda, na possibilidade de uma possível produção acadêmica por vir, com vistas à Jornada Acadêmica Integrada - JAI / UFSM, e publicações outras, advindas da Docência Orientada.

.....

Vide mosaico a seguir:

Figura 2 – Mosaico Ensino Colaborativo



Fonte: Acervo da Autora Marília (2023).

A partir daí, o que fica como seiva para a trama, desta primeira prática/experiência, em evidência, é o cenário/território da inclusão e do AEE, que apesar de deverem ser garantia, de acordo com as necessidades específicas dos sujeitos público-alvo, em prol da construção de um ambiente escolar inclusivo e colaborativo, esbarra muitas vezes na falta de estrutura e, ainda, no preconceito estruturalmente enraizado nas esferas sociais.

Sendo de suma importância, uma sociedade/escola/instituição/ambiente familiar multifacetada/o, com espaço para todos/as. Um movimento emergente no contexto atual da Educação Brasileira, por meio de uma Educação de qualidade que esteja de ‘olhos abertos’ para as especificidades de condições da diversidade humana. Onde, para que tal garantia se efetive como direito educacional, se faz fundamental e urgente que suas temáticas e políticas públicas sejam amplamente contempladas, discutidas e conhecidas (técnica e cientificamente), seja pelas famílias, corpo docente, gestores e demais profissionais do campo da Educação, no ambiente escolar e fora dele, além da organização do processo de identificação e das estratégias para o devido acompanhamento especializado e colaborativo.

## **DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM - DUA**

O Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA foi elaborado por David Rose, Anne Mayer e demais pesquisadores do Center for Applied Special Technology - CAST, na década de 1990. Os autores referidos propuseram pressupostos didáticos para subsidiar o planejamento e a prática docente em uma perspectiva inclusiva, denominado em inglês: Universal Design for Learning - UDL (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2022), para assumir como princípios norteadores: possibilitar múltiplas formas de apresentação, de ação e de expressão do conteúdo pelo aluno; proporcionar vários modos de aprendizagem e desenvolvimento organizados pelo professor para os alunos; e, promover a participação, o interesse e o engajamento na realização das atividades pedagógicas (CAST, 2011).

Quanto a acessibilidade, diz da possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público, privado e/ou coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida (ABNT, 2015, p. 16).

Este foi o tema que se aproximou da leitura<sup>6</sup> que embasou a segunda prática/experiência da Docência Orientada, durante o Semestre 2024/1, e que propôs também estabelecer uma parceria efetiva entre Educação Especial e educação regular, conforme segue sistematizada imediatamente a seguir:

Figura 3 – Nuvem de Palavras DUA



Fonte: Elaborado pela Autora Denise (2024).

<sup>6</sup> Disponível em: <<https://edufscar.com.br/ebook-ensino-colaborativo-como-apoio-a-inclusao-escolar-unindo-esforcos-entre-educacao-comum-e-especial>>.

## Desdobramentos

A matrícula, o AEE, entre tantos outros serviços e recursos, apesar de serem direitos garantidos e fundamentais para atender às necessidades específicas dos sujeitos público-alvo da Educação Especial, ainda enfrentam desafios em sua implementação.

A Declaração de Salamanca (1994) já apontava a educação inclusiva como uma possibilidade de “educação para todos”. Assim, a segunda prática/experiência da Docência Orientada buscou ter foco no DUA e propor reflexões sobre as práticas escolares vivenciadas pelos estudantes em suas trajetórias escolares, formativas e profissionais.

Para tanto, apresentou uma metodologia interativa por meio da apresentação de tópicos relacionados aos textos indicados, e também de relatos de vivências de uma professora de Educação Especial<sup>7</sup> em escolas públicas, estabelecendo a escuta das experiências que os/as acadêmicos/as traziam e perpassando os questionamentos que promoviam a reflexão e o debate sobre as políticas públicas vinculadas à educação, principalmente em como as escolas estão organizando seus espaços, e com isso, produzindo práticas inclusivas.

## Propostas

Vivências curriculares também a partir da Unidade: Processos de inclusão escolar (Ensino colaborativo e práticas pedagógicas; e, Flexibilizações curriculares e processos de aprendizagem) que seguem descritas:

.....

1ª Proposta: abordou sobre o ensino colaborativo de práticas pedagógicas numa política curricular inclusiva, por meio de uma aula expositiva- dialogada. Onde o enfoque da discussão foi o de desfazer alguns equívocos com relação à Educação Especial e apresentá-la como uma área de conhecimento e modalidade

<sup>7</sup> Sendo essa professora a autora Denise (2024).

de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da Educação, e que ao realizar o AEE não se configura como uma prestadora de serviços na escola. Avançando na concepção de deficiência conforme discutido pelos autores do texto base da aula, enquanto patologia individual - modelo médico - e, enquanto uma patologia social - modelo social (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014), inclusive a partir da concepção apresentada no Estatuto da Pessoa com Deficiência, qual seja:

Art. 2º - Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Com tal proposição de discussão foi possível retomar alguns conceitos que já haviam sido trabalhados no decorrer do semestre, na disciplina.

.....

2ª Proposta: abordou sobre as redes de serviços de apoio à inclusão escolar e práticas colaborativas. Onde o enfoque da discussão foi sobre o AEE na Sala de Recursos Multifuncional e as práticas colaborativas desenvolvidas, na qual a docente orientada socializou algumas atividades desenvolvidas nesse espaço de atuação, como: cronograma de atendimentos. Assim, os/as acadêmicos/as tiveram a oportunidade de trazer suas experiências como monitores em escolas locais, refletindo sobre os relatos de todos/as. Inclusive, foram apresentados alguns registros de práticas pedagógicas desenvolvidas tanto no AEE como em atividades colaborativas, em sala regular e em outros espaços escolares.

.....

3ª Proposta: abordou estratégias para discutir sobre as flexibilizações curriculares e os processos de aprendizagem, pensando sobre como promover outras políticas curriculares ao tomar em conta a inclusão escolar. Essa discussão esteve baseada na apresentação dos Planos Escolares, seus tipos, defini-

ções e hierarquias. Constatando a partir daí que o Plano de Desenvolvimento Individualizado - PDI e o Plano Educacional Individualizado - PEI não são planejamentos discutidos no decorrer do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Instituição, considerando-se fundamental as suas devidas conceituações e apresentação dos elementos de sua organização.

Com isso, trabalhou-se detalhadamente que o PDI ou Plano do AEE “serve para registrar os dados da avaliação do aluno e o plano de intervenção pedagógico especializado deve ser desenvolvido pelo/a professor/a da/na Sala de Recursos Multifuncional” (POKER et al., 2013, p. 21), ou seja, pelo/a professor/a de Educação Especial. Também sendo apresentados os elementos que devem constar no PDI, bem como a explanação de um PDI de um determinado aluno, tendo sido elaborado pela docente orientada.

E também se trabalhou detalhadamente que o PEI é “fruto de um planejamento colaborativo que é organizado e implementado para promover o desempenho acadêmico, social e funcional de estudantes com deficiência dentro da sala de aula regular” (PEREIRA & NUNES, 2018; REDIG et al., 2017; TRAN et al., 2018 apud. SILVA et al., 2022, p. 3). Sendo que esse plano é construído de forma coletiva, com todos ou a maioria possível dos profissionais que atendem o/a aluno/a em questão, devendo ser sistematizado pelo/a professor/a de Educação Especial. Haja vista, como no PDI, no PEI também foram apresentados os elementos que devem constar registrados, bem como a explanação de um PEI de um determinado aluno, tendo sido elaborado pela docente orientada.

.....

4ª Proposta: abordou a divisão de três momentos. Sendo que no primeiro momento realizou-se uma aula expositiva-dialogada, com foco no estudo do texto base e exposição de materiais e recursos pedagógicos, apresentando-se o conceito do Desenho Universal - DU e do Desenho Universal para Aprendizagem - DUA; seus princípios e modelos/inspirações de atividades que podem ser re-elaboradas a partir dos princípios do DUA.

No segundo momento foram retomados os conceitos todos trabalhados anteriormente, organizando uma atividade prática, na qual os/as acadêmicos/as puderam produzir recursos pedagógicos a serem utilizados em planejamentos porvires, e que levem em consideração tanto o ensino colaborativo quanto os princípios do DUA. Para isso, foram disponibilizados alguns modelos/inspira-ções e materiais para as respectivas produções.

Por fim, no terceiro momento foi realizada a apresentação dos recursos pedagógicos produzidos no momento anterior e possibilitado trocas acadêmi-cas: escolhas, intencionalidades, aplicabilidade e etc. Valendo aqui ressaltar que essa proposta de atividade possibilitou a experiencição de uma prática colaborativa, em que futuros/as professores/as regentes de turmas regulares apresentaram suas propostas e discutiram criteriosamente com a professora de Educação Especial, traçando possibilidades múltiplas de outros usos e adapta-ções porvires.

.....

Vide mosaico a seguir:



A partir daí, o que fica como seiva para a trama, desta segunda prática/experiência, em evidência, são os substratos das discussões realizadas que incentivaram os/as acadêmicos/as de um Curso de Licenciatura a questionarem as estruturas curriculares, considerando alternativas que valorizem as diferenças e necessidades de todos/as os/as alunos/as, com isso, percebendo como o currículo pode ser ao mesmo tempo um instrumento de exclusão e/ou de inclusão, dependendo de sua proposição.

Essa segunda prática/experiência reforçou a importância do ensino colaborativo e das flexibilizações curriculares como estratégias para a inclusão, tramando com a primeira prática/experiência, e ampliando, a partir daí, para os pressupostos do DUA como uma possibilidade outra para a criação e oferta de ambientes de aprendizagem que atendam às necessidades de todos/as os/as alunos/as na escola [e fora dela].

## **CONSIDERAÇÕES**

Pelas seivas que sustentaram a trama das duas práticas/experiências de Docência Orientada, em evidência, de graduação e pós-graduação em formação, compreendemos que todo possível caminho para a educação inclusiva perpassa pelo constante exercício reflexivo acerca da adaptação dos processos pedagógicos às necessidades e diferenças de todos/as os/as alunos/as. Sendo que as práticas de ensino colaborativo, especialmente em direção ao DUA, mostram-se como importantes fios nessa trama, pois visa a possibilidade de ambientes educacionais que não apenas acolham, mas também, potencializem, em constância, capacidades subjetivas.

As práticas/experiências [nos] mostraram o fundamental papel de políticas públicas que orientam, regulamentam e normatizam os processos educacionais a proveniência potencial de estruturas curriculares que garantam e promovam um currículo praticado e habitado, ainda que as dificuldades encontradas nos proces-

tos de inclusão escolar venham a ser diversas e emergentes. Também, a potência dos currículos que se faz na/s diferença/s, e que para isso, requer processos formativos que fomentem carreiras profissionais qualificadas, e docências efetivas para que ‘ninguém seja deixado/a para trás’, sendo ainda, capaz de reconhecer e considerar a diversidade humana, pela qual cada aluno/a apresenta suas habilidades, demandas, necessidades e formas de aprender e demonstrar aprendizado.

Por fim, que a inclusão por meio da educação inclusiva é uma construção coletiva que não depende única e exclusivamente do/a professor/a de Educação Especial, e não cessa em se ressignificar, mas exige o comprometimento de todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo. Afinal, uma escola para todos/as é uma escola de todos/as, por todos/as.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL, **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>.

GÓES, A. R. T.; COSTA, P. K. A. da. (Organizadores) **Desenho Universal e Desenho Universal para Aprendizagem: fundamentos, práticas e propostas para Educação Inclusiva – vol 1**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

HEMAN, M. R. L. **Pistas, saídas, fugas e suspeições da escola como agenciamento de uma matriz discursiva da vulnerabilidade**. Santa Maria: UFSM, 2020. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2020.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como Apoio à Inclusão Escolar**. São Carlos: UFSCar, 2014.

POKER, R. B. [et al.]. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializa•do**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. **Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA):** unas bordagem curricular inclusiva [recurso eletrônico]. Eladio Sebastián- Heredero, Jacqueline Lidiane de Souza Prais e Celia Regina Vitaliano. - 1. ed.- São Carlos: De Castro, 2022.

SILVA, G. L.; CAMARGO, S. P. H.; MELLO, M. P.; & COSTA, D. da S. (2022). **Contexto histórico e político para uma ação propositiva de organização e operacionalidade do Plano Educacional Individualizado de estudantes com deficiências.** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 30 (85), 2022.

# CAPÍTULO 4

## RESISTENCIA E COLONIALIDADE: DINÂMICAS DO PODER NO QUILOMBO ABOLIÇÃO

*Oziene Gonçalves*

Doi: 10.48209/978-65-84959-81-4

**Resumo:** Este artigo analisa a resistência e as dinâmicas de poder no Quilombo Abolição, ao passo que observa a persistência da colonialidade nas estruturas sociais brasileiras. Lançando mão dos conceitos de colonialidade do poder, raça e gênero, o estudo explora como essas comunidades enfrentam a marginalização e buscam reconhecimento legal e cultural. A titulação de terras e a educação escolar quilombola são discutidas como estratégias de descolonização e valorização da história afro-brasileira.

**Palavra-Chave:** Quilombo; colonialidade; resistência.

**Resumen:** Este artículo analiza la resistencia y las dinámicas de poder en el Quilombo Abolição, destacando la persistencia de la colonialidad en las estructuras sociales brasileñas. Utilizando los conceptos de colonialidad del poder, raza y género, el estudio explora cómo estas comunidades enfrentan la marginación y buscan el reconocimiento legal y cultural. La titulación de tierras y la educación escolar quilombola se discuten como estrategias de descolonización y valorización de la historia afrobrasileña.

**Palabras clave:** Quilombo, colonialidad, resistencia.

## **INTRODUÇÃO**

A luta e a resistência das comunidades quilombolas no Brasil, marcadas por séculos de subjugação e exclusão, constituem um capítulo essencial da história brasileira que permanece, em grande medida, subalternizado e marginalizado. A análise decolonial oferece uma lente crítica e necessária para compreender as dinâmicas de poder e dominação que ainda hoje afetam essas comunidades, revelando a persistência de estruturas coloniais nas esferas sociais, jurídicas e econômicas do país.

Neste artigo, propõe-se examinar a história e as experiências do Quilombo Abolição, localizado no estado do Maranhão, à luz dos conceitos de colonialidade do poder, raça e gênero, conforme elaborados por pensadores decoloniais como Aníbal Quijano, Frantz Fanon e Grada Kilomba. A fala de Georgina Maria das Chagas, uma das lideranças da comunidade, serve como ponto de partida para a reflexão sobre a continuidade das práticas coloniais nas relações de poder contemporâneas e a resistência quilombola como forma de enfrentamento e sobrevivência.

A partir da trajetória do Quilombo Abolição, serão abordadas a luta pela titulação de suas terras e as dificuldades enfrentadas no processo, as quais ilustram a perpetuação de uma mentalidade colonial e racista no campo jurídico brasileiro. Além disso, serão discutidos os avanços e os desafios na implementação da lei 10.639/2003 e das diretrizes da Educação Escolar Quilombola, destacando a importância de uma nova epistemologia que valorize os saberes tradicionais e a ancestralidade como pilares de resistência cultural e histórica.

Por fim, a proposta de alteração do nome da escola do quilombo, atualmente em discussão, para homenagear Maria Piedade das Chagas será analisada como um ato simbólico de valorização da identidade quilombola e de reconhecimento das contribuições dessas comunidades para a história do Brasil. Este artigo busca, assim, contribuir para uma compreensão mais profunda e crítica das dinâmicas sociais que moldam a realidade brasileira, bem como para o fortalecimento da identidade e resistência das comunidades quilombolas.

## **MÉTODO**

A organização e desenvolvimento das reflexões compartilhadas neste artigo resultam da participação como discentes na disciplina intitulada “História e Historiografia dos Saberes Subalternizados, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em História – PPGHIS, da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Desenvolvida no semestre 2022/1, a disciplina corresponde a uma carga horária de 60 (sessenta) horas, dividida e distribuída em 15 (quinze) encontros semanais de 4 (quatro) horas, entre os meses de fevereiro a junho de 2022.

Em relação aos temas abordados, após a leitura prévia e obrigatória dos textos teóricos disponibilizados a todos os discentes, tivemos a oportunidade de mediar o debate do seminário e aprofundar o diálogo, atendendo, assim, aos objetivos da disciplina. Sob a orientação do professor Bruno Pinheiro Rodrigues, adotamos uma perspectiva decolonial e insurgente, essencial para desvendar e confrontar as estruturas de poder que perpetuam a marginalização e o silenciamento das vozes subalternizadas.

Aliada à leitura prévia e discussão dos diversos textos apresentados na disciplina, somou-se a produção do presente texto. Entretanto, ele não é construído exclusivamente a partir da interpretação dos autores estudados, mas conta também com a contribuição dos docentes responsáveis pela disciplina, assim como dos demais discentes matriculados que participaram do referido debate. Este artigo, portanto, emerge como um produto concreto das discussões críticas realizadas na disciplina, e se propõe a examinar, à luz de autores e pensadores decoloniais como Aníbal Quijano, Frantz Fanon, Grada Kilomba e Boaventura de Souza Santos, as complexas relações de poder em disputa no território quilombola da Abolição, que está engajado na luta para reaver seu território ancestral.

## DESENVOLVIMENTO

Minha família viveu e vive por centenas de anos, desde antes da Abolição dos escravos; por várias gerações, moramos, trabalhamos, produzimos, e, de forma muito precária, fomos empurrados para as margens das referidas rodovias, pelos fazendeiros, que se apossaram destas terras e nos tiraram todas as oportunidades de prosperidade financeira, intelectual e social. Eu tenho certeza de que jamais seremos reparados, em sua plenitude, dos danos causados à minha família. (Georgina Maria da Chaga)

A fala de Georgina Maria da Chaga, benzedeira e devota de São Sebastião, remanescente quilombola do Quilombo Abolição ilustra bem a colonialidade do poder apresentada por Aníbal Quijano (2005), já que a subjugação dos corpos negros permaneceu mesmo após o fim da escravidão e do Brasil colonial.

Segundo dados do INCRA, a presença dos escravizados na Fazenda Abolição, que dá origem ao quilombo Abolição, remonta a 1871<sup>1</sup>. No entanto, atualmente, apenas 22 famílias residem na região<sup>2</sup>, ao passo que os demais migraram para outras cidades, motivados, em grande medida, por pressão dos latifundiários e mineradores. Ao longo de quatorze anos, os remanescentes quilombolas seguem reivindicando judicialmente o seu território, enfrentando as mais variadas formas de violências e violações típicas de uma sociedade desigual. Desse modo, enquanto, de um lado, uns sofrem com a condição da invisibilidade social e jurídica, de outro lado, uma parcela busca manter seus privilégios às custas da exploração e mercantilização da natureza, configurando esse território como espaço de conflito e tensão, fruto de uma colonialidade presente nos mais diversos espaços sociais e do saber.

Nesse sentido, busco analisar alguns textos discutidos na disciplina História e historiografia dos saberes subalternizados, ministrada pelo professor Bruno Pinheiro Rodrigues, cuja perspectiva é voltada para a decolonialidade, com o pensamento voltado para o Quilombo Abolição, ao qual pretendo dedicar meus esforços em prol de uma pesquisa que resulte em uma produção de relevância

---

1 França, 2019, p. 183.

2 França, 2019, p. 103.

acadêmica que possa, acima de tudo, contribuir para o fortalecimento da identidade dos remanescentes quilombolas.

Desse modo, considerando as diversas violações e violências sofridas pela comunidade quilombola Abolição, é de suma importância refletir sobre essa questão à luz das discussões apresentadas por Aníbal Quijano em seu texto “Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina”. Quijano é um teórico fundamental para compreender a formação da modernidade, especialmente através da análise do capitalismo e do colonialismo. Suas contribuições nos ajudam a entender como as estruturas coloniais e eurocêntricas continuam a influenciar e perpetuar desigualdades e injustiças nas sociedades contemporâneas. Portanto, sua perspectiva é essencial para a análise das dinâmicas de poder que afetam a comunidade quilombola Abolição.

Assim, o sociólogo falecido em 2018, deixou um legado importante, sobretudo para o pensamento decolonial, onde cunhou a teoria da colonialidade do poder, entendida como um dos elementos constitutivos e específicos do poder capitalista que se sustenta a partir da imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial com base nos padrões ditados pela Europa, ou seja, padrões eurocêntricos ou eurocentrados.

Enquanto todos os elementos que concorrem para a constituição de um padrão de poder são de origem, forma e carácter descontínuos, heterogêneos, contraditórios e conflituosos no espaço e no tempo – ou seja, mudam ou podem mudar em cada uma dessas instâncias em função das suas cambiantes relações com cada um dos outros –, as relações de poder não são, e não podem ser, um género de nichos estruturais pré-existentes pelos quais as pessoas são distribuídas, e que assumem estas ou aquelas características, e onde as pessoas se comportam ou devem comportar-se harmonicamente (QUIJANO, 2009, p. 101).

Desta forma, o autor procura ressaltar que, embora colonialismo e colonialidade estejam interligados, eles possuem suas especificidades. O colonialismo é uma estrutura de dominação e exploração de um grupo por outro de diferente identidade, sendo uma prática mais antiga que nem sempre implica em relações

racistas de poder. Por outro lado, a colonialidade, que surgiu no contexto do colonialismo, é mais duradoura e profunda, persistindo até os dias atuais. É a partir da interseção entre colonialismo e colonialidade que se pode compreender a criação das identidades coloniais de índios, negros, brancos e mestiços, bem como a construção das referências geopolíticas da América, África, Extremo Oriente e Europa.

Neste sentido, foram as potências capitalistas europeias que estabeleceram essas diferenciações, ditando normas e definindo a humanidade através do eurocentrismo. Esse eurocentrismo não é apenas uma perspectiva cognitiva dos europeus, mas também abrange todos aqueles educados sob sua hegemonia. Para Quijano, a América foi o local onde se inaugurou a lógica de dominação da colonialidade. Devido ao pensamento eurocêntrico, os indivíduos foram e ainda são classificados socialmente a partir de três princípios – trabalho, raça e gênero – que ordenam as relações de exploração, dominação e conflito. O trabalho é o meio central de dominação e exploração, enquanto raça e gênero são instâncias de dominação. A raça é uma das mais antigas categorias de classificação social, e o conceito de gênero foi criado durante a colonização da América, onde características fenotípicas foram usadas para justificar a exploração e a dominação daqueles considerados inferiores.

A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (QUIJANO, 2005, p. 118).

Para o autor, o manter, acentuar e aprofundar essas diferenças é um meio pelo qual os capitalistas ainda hoje exercem a colonialidade de seu poder, deixando bem claro que a forma em que a sociedade está organizada atualmente é fruto dessa colonialidade imposta aos colonizados negros, indígenas e mulheres. Isso nos permite entender porque as pessoas que descendem de povos que foram colonizados pelos europeus, até hoje, sofrem toda sorte de discriminação.

Quijano (2005) apresenta a raça como o principal fator de legitimação e dominação dos colonizadores sobre os colonizados. Nessa perspectiva, Fanon (2008) discute a naturalização, pelos povos colonizados, dessa inferioridade criada através do conceito de raça.

Em “Pele Negra, Máscaras Brancas”, Frantz Fanon (2008) discorre sobre a opressão colonial e o racismo no mundo moderno. Suas análises revelam que a objetificação do negro e o racismo não são questões individuais, mas sim fenômenos socialmente construídos que operavam como instrumentos do colonialismo. Hoje, esses mesmos instrumentos são utilizados como uma estrutura sistemática de distribuição de diversas formas de privilégio em sociedades profundamente marcadas pelas desigualdades sociais, perpetuadas pelo modo de produção capitalista.

Qualquer que seja o domínio considerado, uma coisa nos impressionou: o preto, escravo de sua inferioridade, o branco, escravo de sua superioridade, ambos se comportam segundo uma linha de orientação neurótica. Assim, fomos levados a considerar a alienação deles conforme descrições psicanalíticas. O preto, no seu comportamento, assemelha-se a um tipo neurótico, ou, em outras palavras, ele se coloca em plena neurose situacional. Há no homem de cor uma tentativa de fugir à sua individualidade, de aniquilar seu estar aqui. Todas as vezes que um homem de cor protesta, há alienação. Todas as vezes que um homem de cor reprova, há alienação. (FANON, 2008, p. 66).

Desta forma, Fanon classifica como patológica essa relação de reciprocidade, onde um se acha inferior, o outro se acha superior e ambos reforçam essa concepção de si e do outro. Pois, à medida que o negro é inferiorizado, também se inferioriza e superioriza o branco que se sente em situação de superioridade. A reprodução consciente e inconsciente desse ciclo alimenta e perpetua no negro

um sentimento de inferioridade em relação à sua cultura, suas raízes, suas características e costumes. Isso faz com que ele se sujeite ao branco sem questionar - uma verdadeira naturalização do preconceito e das múltiplas violências praticadas. A manutenção desses padrões de pensamento e comportamento evidencia a complexidade da colonialidade que perpassa as mais variadas vertentes.

Partindo desse pressuposto, há que se pensar que a morosidade do processo de titulação das terras do quilombo Abolição é marcada pela colonialidade como modo de dominação no campo jurídico. Neste sentido, é de suma importância observar a presença de uma mentalidade colonial e racista por parte do Poder Judiciário e considerar que o direito moderno representa as práticas e a ideologia da experiência colonial que se expressa ainda hoje nas relações sociais e nas instituições, as quais se caracterizam pela exclusão e marginalização de determinados grupos sociais.

Em consonância a Quijano e Fanon nesse debate sobre a colonialidade, contribui Grada Kilomba, autora de *“Memórias da Plantação: Episódios de racismo Cotidiano”* (2019). Desde o início de sua obra, Kilomba faz adaptações e abreviações de palavras para desmontar uma linguagem historicamente reduzida ao gênero masculino e impregnada de relações de poder, abusos e inferiorização de pessoas afrodescendentes. Ela reconfigura termos como sujeito, objeto, outra/o, negra/o, preto/a, mestiço/a, mulata/o, cabrita/o, escravo/a e subalterno, tornando-os mais inclusivos e conscientes.

A análise de Kilomba transcende os fatores históricos e mergulha na realidade psicológica do racismo cotidiano. Ela conecta o aprisionamento, o trauma e a dor vivenciados pelos sujeitos negros às épocas da escravização colonial e aos modos de operação do plantation. O título do livro, *“Memórias da Plantação”*, ilustra como o racismo cotidiano é atemporal, deixando marcas profundas na psique e nas experiências biográficas dos afetados. Nessa perspectiva, Kilomba nos convida a refletir não apenas sobre os eventos históricos, mas também sobre as feridas psicológicas que persistem e a urgência do enfrentamento e resistência.

A análise sobre a máscara, apresentada no primeiro capítulo e personificada na figura de Anastácia, emerge como um símbolo representativo das práticas coloniais, sendo utilizada para silenciar, torturar, oprimir, subjugar, envergonhar e associar à animalidade, imposta por um domínio branco que objetifica o sujeito negro. Kilomba destaca como a boca se torna o epicentro da opressão, simbolizando o controle e a censura historicamente impostos pelos brancos.

A boca é um órgão muito especial. Ela simboliza a fala e a enunciação. No âmbito do racismo, a boca se torna o órgão da opressão por excelência, representando o que as/os brancas/os querem – e precisam – controlar e, conseqüentemente o órgão que, historicamente, tem sido severamente censurado (Kilomba, 2019, p. 33).

A autora ressalta que, por meio dessa dinâmica complexa, os negros são não apenas relegados à posição de “outridade”, mas também são transformados em espelhos distorcidos nos quais os brancos projetam e externalizam seus medos, desejos reprimidos e ambigüidades internas. Essa relação de alteridade construída sobre a negação e a rejeição de aspectos considerados indesejáveis pela branquitude revela não apenas a violência simbólica imposta aos sujeitos negros, mas também a fragilidade e a instabilidade das bases sobre as quais se sustenta a identidade branca, enraizada na subjugação e na diferenciação racial.

No capítulo *Dizendo o Indizível: Definindo o Racismo e Racismo Genderizado*, Grada Kilomba aborda de maneira incisiva as definições fundamentais das diversas formas de racismo, incluindo o racismo estrutural, institucional e cotidiano. A autora destaca a complexa interseção entre “raça” e gênero, destacando a maneira pela qual essas categorias se entrelaçam para moldar as experiências diárias das pessoas negras. Kilomba argumenta que é muito importante perceber a vivência negra dentro de uma lógica racista, revelando como o racismo cotidiano se manifesta em vocabulários, discursos, gestos e ações que continuamente posicionam o sujeito negro como “outro” e como “outridade.”

Ao explorar essas manifestações cotidianas, Kilomba enfatiza que o racismo não é um fenômeno isolado ou esporádico, mas uma estrutura profundamente enraizada que permeia todas as esferas da vida social. Através de suas análises,

ela demonstra como o racismo estrutural e institucional se perpetuam, não apenas através de políticas e práticas explícitas, mas também através de interações cotidianas aparentemente triviais que reforçam a desumanização e a marginalização das pessoas negras. Kilomba, assim, desafia os leitores a reconhecerem e confrontarem essas dinâmicas opressivas, propondo uma crítica profunda das formas pelas quais o racismo e o sexismo se entrelaçam para sustentar sistemas de dominação e exclusão.

Kilomba também examina a questão da pesquisa envolvendo mulheres negras, sublinhando a necessidade de tratá-las como sujeitos ativos e não meramente como objetos de estudo. Ela enfatiza que permitir que essas mulheres expressem suas próprias realidades e narrativas, é fundamental para o avanço da luta antirracista. Essa metodologia não apenas promove uma perspectiva mais empática e inclusiva, mas também enriquece a validade e a profundidade das investigações científicas, ao reconhecer e valorizar as experiências e vozes das mulheres negras tanto no ambiente acadêmico quanto fora dele.

No terceiro capítulo, Kilomba ressalta que o racismo nunca foi abordado como um problema teórico e prático nos discursos acadêmicos, resultando em uma falta significativa de produção teórica sobre o tema. Esta omissão revela um desrespeito profundo pelas experiências daqueles que vivenciam o racismo e perpetua a marginalização dessas vozes. Em resposta, Kilomba propõe uma mudança radical na perspectiva de investigação, advogando pelo estudo do racismo a partir da perspectiva do sujeito. Ela justifica sua abordagem utilizando suas próprias experiências pessoais e os testemunhos de mulheres negras, distanciando-se de uma abordagem tradicional que foca no agressor e marginaliza a vítima, relegando-a ao esquecimento.

Kilomba enfatiza a importância de dar visibilidade às experiências daqueles que vivenciam o racismo, rompendo com a tradição acadêmica que, muitas vezes, marginaliza essas vozes. Ao destacar as experiências pessoais e os testemunhos das mulheres negras, a autora promove uma mudança de paradigma na forma como o racismo é discutido e compreendido, colocando o foco naqueles que são impactados por essa forma de opressão.

Em *Políticas Espaciais*, a autora evidencia como as interações cotidianas e as questões de pertencimento podem afetar profundamente as mulheres negras em contextos europeus. Ao expor as dinâmicas de estrangeirismo e estranhamento presentes nessas interações, ela destaca a importância de reconhecer e desafiar essas narrativas excludentes. Isso promove maior compreensão e aceitação da diversidade de histórias e identidades dentro desses espaços geográficos, contribuindo para uma discussão mais ampla sobre pertencimento, identidade e inclusão nas diásporas europeias. Essa reflexão enfatiza a necessidade de reconhecer e valorizar as experiências das mulheres negras nesses contextos.

Em ‘*Políticas do Cabelo*’, a análise versa sobre a experiência de violência e opressão que incidem sobre a imagem, auto estima e identidade das mulheres entrevistadas. Os cabelos crespos e cacheados são tidos pelos sujeitos brancos como símbolo de inferioridade, não-civilização e primitivismo. Embora os relatos sejam de mulheres negras alemãs, percebemos esse tipo de prática racista como universal. Diante da discriminação sofrida desde a infância, muitas mulheres se submetem a práticas nocivas de alisamento em busca do pertencimento. Em minha família, por exemplo, em busca da tão sonhada aceitação numa época em que um dos grandes *hits* era “negra do cabelo duro”, muitas mulheres submetiam seus cabelos a altas temperaturas de um ferro de passar roupas, incorrendo, não poucas vezes, em queimaduras no couro cabeludo. Nesse sentido, é comum testemunharmos atitudes como a do Rodolfo, participante do Big Brother Brasil em 2021, que, ao comparar o cabelo do João ao de um homem das cavernas, nos mostra o quanto o racismo é atemporal, ao passo que a atitude de assumir o cabelo crespo, como fez o João, é sinônimo da conscientização da política identitária da negritude cada vez mais comum no país.

Em “Políticas sexuais”, a autora discute sobre a objetificação e a apropriação da humanidade do corpo negro, nas quais as mulheres são tidas como objeto de desejo e uso. Traz também a ideia triangulação, que permite que o sujeito branco propague suas práticas racistas contra o negro, diante de uma plateia consensual e silenciadora de outro branco que o apoiará. No capítulo intitulado

“encenar a negritude” (12), a autora traz à discussão o suicídio associado ao racismo, a partir do relato de uma de suas entrevistadas, Kethleen. que relaciona o suicídio de sua mãe ao racismo e ao isolamento. Kilomba apresenta o suicídio como um ato de auto constituição enquanto sujeito, mediado por uma escolha livre e autônoma, considerando, em última instância, uma performance de autonomia, algo que, historicamente, lhes foi negado. Ela discorre também sobre o estereótipo criado em torno da mulher negra, como alguém forte e independente de apoio psicológico, o que pode culminar no suicidio, tido como o máximo e último estágio do trauma e o mais eficaz do racismo.

Em “Cura e Transformação” (13), chamou-me a atenção a narrativa de Alice sobre ocumprimento entre pessoas negras, na qual ela fala sobre seu estranhamento inicial e posterior compreensão da atitude como forma de reconhecer os laços históricos que as unem e reparar uma conexão interrompida. Esse episódio me trouxe lembranças da primeira infância, quando morávamos numa chácara e as interações se davam basicamente entre familiares, entretanto, como vínhamos a Cuiabá uma vez ao mês e minha família é negra, todos os negros que eu via, pensava ser meu parente, cumprimentava e tratava com carinho, embora nem sempre houvesse reciprocidade.

Já em “Descolonizando o Eu” (14), é de suma importância o questionamento apresentado no texto: “o que o racismo fez com você?” ao invés de “o que você fez diante do racismo cotidiano?”, pois acredita-se apresentar uma proposição significativa para a cura do trauma, uma vez que a pergunta é direcionada ao interior do sujeito. Isso produz um efeito de empoderamento e a proposição de novas fronteiras, cuja experiência é não mais de responder as perguntas da branquitude, mas de ocupar a posição de falante sobre o sujeito negro.

Contudo, assim como Grada Kilomba busca descolonizar a partir da sua escrita e da sua vivência, podemos citar alguns avanços significativos, que visam a descolonização na educação brasileira, como a implantação da lei 10.639/2003, um importante avanço, pois permite repensar as abordagens eurocêntricas e propor uma reflexão crítica a respeito da necessidade do educando conhecer a His-

tória e a Cultura Afro-Brasileiras e estes integrarem aspectos e contextos de sua realidade histórica. No entanto, faz-se necessário pensar uma nova construção epistemológica que valorize o saber dos povos tradicionais por meio da oralidade e que perceba e reconheça o saber espiritual das comunidades quilombolas, em que a ancestralidade seja reconhecida como signo de resistência afrodescendente.

[...] protagoniza a construção histórico cultural do negro no Brasil e gesta, ademais, um novo projeto sócio-político fundamentado nos princípios da inclusão social, no respeito às diferenças, na convivência sustentável do Homem com o Meio-Ambiente, no respeito à experiência dos mais velhos, na complementação dos gêneros, na diversidade, na resolução de conflitos, na vida comunitária entres outros. Tributária da experiência tradicional africana, a ancestralidade converte-se em categoria analítica para interpretar as várias esferas da vida do negro brasileiro. Retroalimentada pela tradição, ela é um signo que perpassa as manifestações culturais dos negros no Brasil, esparramando sua dinâmica para qualquer grupo racial que queira assumir os valores africanos. Passa, assim, a configurar-se como uma epistemologia que permite engendrar estruturas sociais capazes de confrontar o modo único de organizar a vida e a produção no mundo contemporâneo (OLIVEIRA, 2009, p. 3).

No campo Educação Escolar Quilombola, uma grande conquista foi sua instituição como modalidade de ensino da Educação Básica de acordo com as deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) e em atendimento ao Parecer CNE/CEB 07/2010 e à Resolução CNE/CEB 04/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para Educação Básica. Por meio dessa implementação, torna-se viável a abordagem de conteúdos e práticas que visem a valorização da identidade, no sentido de pertencimento e da ancestralidade da comunidade.

Outro exemplo de atitude voltada para a descolonização, de suma importância, é o fato da comunidade ter iniciado o processo de alteração do nome da única escola localizada no quilombo, que deixará de homenagear Maria Arruda Muller, ou seja, o colonizador, para, de forma justa, homenagear Maria Piedade das Chagas, mais conhecida como Dona Lica, que nasceu em 08 de abril de 1908, no Quilombo Abolição, filha de Chico das Chagas e neta de Francisco das Chagas de Deus. Dona Lica casou-se com Luiz Martins Dias, e tiveram onze filhos. Ela residiu no quilombo até os anos 1970, quando, em decorrência de uma

onda de incêndios ocorrida na localidade, teve que mudar-se para Cuiabá, onde permaneceu até o seu falecimento em 2014, aos 106 anos de idade. Dona Lica é a matriarca de uma das famílias mais tradicionais do Quilombo Abolição, da qual todos são nascidos e criados no quilombo. A família relata que a devoção a São Sebastião começou com ela e ainda é perpetuada pela sua descendência há aproximadamente seis décadas. Caso o processo seja aprovado, a escola passará a se chamar Escola Estadual Quilombola Maria Piedade das Chagas. Essa é uma forma de reparar parte das injustiças que os quilombolas sofreram e sofrem, mas também uma maneira de reconhecer toda sua contribuição para a história do povo brasileiro.

Em meio às observações e reflexões acerca da complexidade do tema abordado, o sociólogo português Boaventura de Souza Santos discorre de maneira precisa e seu texto se apresenta como um convite para se pensar outras epistemologias para além da ocidental eurocêntrica. Desta feita, o autor, que foi professor na Universidade de Coimbra e realizou pesquisas em várias partes do mundo, especialmente nos países que sofreram com a dominação colonial, afirma que o colonialismo, para além de todas as dominações já conhecidas, legou também uma dominação epistemológica abissal, responsável por criar um sistema de distinções visíveis e invisíveis. Segundo Santos, o pensamento ocidental moderno se fundamenta na capacidade de produzir e radicalizar distinções, sendo o Conhecimento e o Direito moderno importantes instâncias para se perceber como as diferenciações são construídas e aprofundadas. Neste sentido, durante o período colonial foram criadas linhas abissais globais para separar o “nós” dos “outros”. No campo da história, a aplicação desse conceito pode ser também reveladora. Pois paralelamente às narrativas oficiais, é possível encontrar pistas de um conjunto de acontecimentos silenciados. Onde, por muito tempo, as narrativas válidas oficialmente eram apenas as da elite em detrimento de muitas outras, implicando em versões negadas, heróis esquecidos, passado invisibilizado pelos discursos tidos como credíveis.

Nesse contexto, o modo de produção escravista foi um universo de silenciamento. De um lado do Atlântico, a invenção do africano selvagem, que, ao chegar no novo continente, continua incivilizado, mas também no chamado “Novo Mundo” perdeu-se, em grande parte, o fio condutor capaz de levar à proveniência dos vários povos arrastados pela escravidão.

Não é que nós não tenhamos falado, o fato é que nossas vozes, graças a um sistema racista, têm sido sistematicamente desqualificadas, consideradas conhecimento inválido; ou então representadas por pessoas brancas que, ironicamente, tornam-se ‘especialistas’ em nossa cultura, e mesmo em nós” (KILOMBA, 2019, p. 51).

Portanto, uma vez que todo o processo de titulação da terra é fortemente marcado pela colonialidade como modo de dominação no campo jurídico, o qual destaca a influência de uma mentalidade colonial e racista por parte do Poder Judiciário e considerando que o direito moderno representa as práticas e a ideologia da experiência colonial que se expressam ainda hoje nas relações sociais e nas instituições, as quais se caracterizam pela exclusão e marginalização de determinados grupos sociais como as Comunidades Quilombolas, pode-se concluir que as obras estudadas e discutidas na disciplina são de extrema relevância para a análise do quilombo que pretendo pesquisar. Nesse sentido, há que se pensar o direito como uma organização jurídica construída para perpetuar a colonialidade, mas também compreender os quilombos como um símbolo e a personificação da decolonialidade. Para tanto, é imprescindível enxergar nesse ambiente um espaço de luta, resistência e negociação para se chegar a conquistas palpáveis, significativas, reais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O percurso trilhado ao longo deste artigo evidencia a relevância da análise decolonial para a compreensão das dinâmicas de poder e dominação que perpassam a realidade das comunidades quilombolas no Brasil, em particular, o Quilombo Abolição. A trajetória de resistência e luta dos remanescentes quilom-

bolas, marcada por uma história de subjugação e exclusão, revela a persistência da colonialidade nas estruturas sociais, jurídicas e econômicas do país.

Ao analisar a fala de Georgina Maria das Chagas e contextualizar a história do Quilombo Abolição, é possível perceber como a colonialidade do poder, conforme discutida por Aníbal Quijano, se manifesta de forma duradoura e profunda. Isso porque, mesmo após a abolição da escravidão e o fim do colonialismo formal, a subjugação dos corpos negros e a marginalização das comunidades quilombolas persistem, evidenciando uma continuidade das práticas coloniais nas relações de poder contemporâneas. Assim, concluo que as análises realizadas a partir das obras discutidas na disciplina são de suma importância para a análise do quilombo ao qual pretendo pesquisar, uma vez que todo o processo de titulação da terra, bem como a sua migração para outras cidades é fortemente marcado pela colonialidade como modo de dominação no campo jurídico, destacando a influência de uma mentalidade colonial e racista por parte do Poder Judiciário.

Os conceitos de colonialidade do poder, raça e gênero apresentados por Quijano, Fanon e Kilomba oferecem uma base teórica sólida para entender as formas de opressão e resistência vividas pelos quilombolas. A obra de Quijano destaca a classificação racial/étnica como um elemento central na manutenção do poder capitalista, enquanto Fanon aborda o racismo e a coisificação do negro como fenômenos socialmente construídos. Kilomba, por sua vez, enfatiza a dimensão psicológica e cotidiana do racismo, oferecendo uma perspectiva que integra experiências subjetivas e narrativas biográficas.

A luta pela titulação das terras do Quilombo Abolição é um exemplo claro de como a colonialidade se perpetua no campo jurídico, refletindo uma mentalidade colonial e racista que continua a marginalizar e excluir determinados grupos sociais. O processo de titulação, marcado pela morosidade e pelas inúmeras violações de direitos, evidencia a necessidade de uma revisão crítica das práticas e ideologias que sustentam o direito moderno, considerando que o direito moderno representa as práticas e a ideologia da experiência colonial que se expressam ainda hoje nas relações sociais e nas instituições, as quais se caracterizam pela

exclusão e marginalização de determinados grupos sociais, como as comunidades quilombolas.

A implementação da lei 10.639/2003 e as diretrizes da Educação Escolar Quilombola representam avanços significativos na descolonização do pensamento educacional e na valorização da história e cultura afro-brasileira. No entanto, é fundamental ir além dessas medidas, promovendo uma nova epistemologia que honre os saberes dos povos tradicionais e reconheça a ancestralidade como um pilar de resistência cultural e histórica. Nesse sentido, há que se pensar o direito como uma organização jurídica construída para perpetuar a colonialidade, mas também compreender os quilombos como um símbolo e a personificação da decolonialidade. Para tanto, é imprescindível enxergar nesse ambiente um espaço de luta, resistência e negociação para se chegar a conquistas palpáveis, significativas, reais.

A proposta de alteração do nome da escola do quilombo para homenagear uma figura histórica local, como Maria Piedade das Chagas, atualmente em discussão, é um passo importante na valorização da identidade quilombola e no reconhecimento das contribuições dessas comunidades para a história do Brasil. Esse ato simbólico reflete um movimento mais amplo de resistência e afirmação cultural que busca reverter as injustiças históricas e promover uma sociedade mais justa e igualitária.

Por fim, as considerações apresentadas neste artigo ressaltam a importância de uma abordagem decolonial na análise das comunidades quilombolas. Decorrente disso, ao destacar as conexões entre colonialismo, colonialidade e as formas contemporâneas de opressão, espera-se contribuir para a produção acadêmica e para o fortalecimento da identidade e resistência das comunidades quilombolas, promovendo uma compreensão mais profunda e crítica das dinâmicas sociais que moldam a realidade brasileira.

## **REFERENCIA**

KILOMBA, Grada. “Falando do centro, descolonizando o conhecimento”. In: *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó 2019.

FANON, Frantz. *Pele negra, mascaradas brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EdUFBA, 2008.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Clacso: Buenos Aires, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina. SA, 2009.

# CAPÍTULO 5

## A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA OS ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Edinei Marcos Grison<sup>1</sup>*

Doi: 10.48209/978-65-84959-81-5

“Uma representação social é uma modalidade de conhecimento particular, cuja função é a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos.”  
(Serge Moscovici)<sup>2</sup>

**Resumo:** Este estudo busca aproximar a Teoria das Representações Sociais (TRS) da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) de Demerval Saviani e Newton Duarte, destacando como elas podem contribuir para uma formação de professores reflexiva, crítica e alinhada às demandas sociais. A TRS é utilizada para analisar como os professores constroem suas percepções e crenças sobre a educação, o ensino e a aprendizagem, influenciando suas práticas pedagógicas e interações. Pela TRS pode-se entender como os conhecimentos e práticas são construídos e compartilhados socialmente, enquanto a PHC fornece uma base teórico-crítica para transformar a educação e a sociedade. Dessa forma, é de suma importância compreender as Representações Sociais (RS) dos professores sobre os alunos, a escola e a sociedade, pois essas influenciam o planeja-

---

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul. É professor de filosofia e sociologia da rede pública de ensino de Santa Catarina. Membro do Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação (GPETE), vinculado à Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9626-9957>; E-mail: 389842@profe.sed.sc.gov.br

2 Frase extraída da obra capital de Serge Moscovici: *La Psychanalyse, Son Image et Son Public* (A psicanálise, sua imagem e seu público), publicada em 1961 na França. No Brasil, foi publicada em 1978.

mento e a prática educativa. A combinação desses dois aportes teóricos visa preparar os professores para atuar de maneira crítica e transformadora, promovendo uma educação emancipadora e capaz de superar as desigualdades sociais.

**Palavras – Chave:** Teoria das Representações Sociais; Pedagogia Histórico Crítica; Formação de Professores; Práticas Pedagógicas.

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Neste estudo, apresentaremos algumas notas sobre as contribuições teórico- metodológicas da Teoria das Representações Sociais (TRS) para os estudos sobre a formação de professores<sup>3</sup>. Ao longo das reflexões, sem promover anacronismos teóricos e conceituais, faremos aproximações com as reflexões da Pedagogia Histórico Crítica (PHC), especialmente no que tange às possibilidades reflexivo-críticas que esta matriz teórica pode oferecer sobre a formação de professores. Deste modo, surgiu a seguinte interrogação: é possível um diálogo teórico-metodológico entre a TRS e a PHC para fundamentar estudos de formação de professores?

Como objetivos, propomos: i) apresentar a TRS proposta por Serge Moscovici (1961/2012; 2013)<sup>4</sup>; ii) aproximar a TRS com a PHC, a partir de Chraim; Pedralli; Dias (2023), especialmente no que tange às possibilidades reflexivo-críticas que essa matriz teórica pode oferecer sobre a formação de professores.

Destacamos como elementos justificadores deste ensaio, a apresentação da TRS como instrumento teórico-metodológico para a pesquisa em educação. Afinal, a TRS investiga como se formam e como funcionam os sistemas de referência que são utilizados/presentes nos diversos campos da prática humana,

---

3 Para aprofundamentos dos estudos, recomenda-se: GRISON, E. M.; CORDEIRO, M. H. B. V. **Aprender na EaD e no Ensino Presencial: um estudo sobre as representações sociais de aprendizagem.** in: Ramon Missias-Moreira; Julio Cesar Cruz Collares-da-Rocha; Ivete Batista da Silva Almeida. (org.). *Temas Interdisciplinares sobre Representações Sociais*. 2ed. Alegrete: Terried, 2023, v. 2, p. 111-130.

4 Uma revisão completa da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici segue disponível (Cap. 02) em: [https://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UFFS\\_f13e739cf28a1497f46ea00843e55320](https://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UFFS_f13e739cf28a1497f46ea00843e55320) Acesso em 16 jun. 2024.

como artefatos de classificação de pessoas/grupos que interpretam a realidade e os acontecimentos da vida cotidiana. Neste mesmo contexto, uma grande parte da humanidade vive de acordo com suas percepções oriundas do cotidiano, no diálogo com seus grupos de pertencimento. Assim, sendo, a TRS pode aproximar/reaproximar do senso comum, da linguagem e das práticas cotidianas. Não obstante, pode-se refletir/compreender as práticas educativas e os saberes escolares, a relação dos professores com o conhecimento/formação enquanto grupo social e, por fim, a relação dos estudantes com o conhecimento, também enquanto grupo social.

Outro aspecto relevante a se destacar sobre a aproximação da TRS e a PHC é a identificação das barreiras organizacionais na prática da formação docente, ou seja, de que modo são estabelecidos os contatos entre os professores no processo formativo; que subsídios são utilizados para a formação de professores e o trabalho docente; quantas/quais fragilidades o processo de formação de professores possui; e por fim, quais silenciamentos são instituídos e cristalizados em todo este processo, impossibilitando o *'fazer entender a profissão do professor pelo professor'*.

Os encaminhamentos metodológicos deste ensaio compreendem exploratórios e bibliográficos, muito conhecidos/utilizados em pesquisas qualitativas. Foram considerados como textos fundamentais deste estudo da TRS, as produções de Serge Moscovici (1961/2012; 2013), Bertoni; Galinkin (2017), Júnior; Batista (2023), Ortiz; Triani; Magalhães Junior (2023), Denise Jodelet (2001) e Pascal Molliner; Christian Guimelli (2015). Para a aproximação da TRS com a educação, destacamos Mazzotti (1991; 1994; 2000; 2001; 2007) e Michel Gilly (2002). Já para as aproximações com as reflexões da PHC, optou-se pelas contribuições de Demerval Saviani (2023) sobre o papel da educação no desenvolvimento da consciência e de Newton Duarte (2023) sobre a função social da escola como compromisso político.

Este estudo, desse modo, está estruturado da seguinte maneira: seção I: Apresentação da TRS proposta por Serge Moscovici. E, na seção II: Aproximações entre a TRS e a PHC para estudos sobre a formação de professores.

## **PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO PSICOSSOCIAL<sup>5</sup>**

Esta seção apresenta os pressupostos teórico-epistemológicos da noção de Representações Sociais (RS), investigada por Serge Moscovici como uma proposta de investigação psicossocial.

A TRS tem como fundador Serge Moscovici (1961/2012; 2013), psicólogo social romeno, radicado na França. A influência filosófica na formação e vivência de Moscovici foi marcante e decisiva. Sua tese doutoral teve como orientador Daniel Lagache. Esse estudo, concluído em 1961, explorou as RS da psicanálise na França (*La Psychanalyse - Son Image et Son Public*). Estudou epistemologia e história da ciência com o filósofo francês Alexandre Koyré. A marcante história de influências filosóficas forneceu a Moscovici os elementos necessários para a formulação das bases teóricas da TRS a partir da sua tese de doutorado. Conforme Moscovici (2013, p. 8), as RS são “[...] sustentadas pelas influências sociais da comunicação [que] constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros”.

O vasto projeto de estudos das RS compõe uma psicologia social do conhecimento (senso comum), a partir do estudo dos processos de comunicação e compartilhamento das informações entre as pessoas, incluindo a motivação dessas trocas e a transformação das ideias em práticas. O conhecimento (senso comum) eclode do mundo, das relações, das interações entre as pessoas, regadas de frustrações e satisfações. Assim sendo, o mundo social é o espaço das possibilidades de desenvolvimento do conhecimento e serve de laboratório de representação, transformação, projeção da vida social.

---

<sup>5</sup> Recomenda-se ao leitor uma revisão completa da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici que segue disponível no capítulo 02 da dissertação em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFFS\\_f13e739cf28a1497f46ea00843e55320](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFFS_f13e739cf28a1497f46ea00843e55320) Acesso em 16 jun. 2024.

Conforme Moscovici (2013, p. 10), o *modus existencia* das RS se configura como:

[...] entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos. Nós sabemos que elas correspondem, de um lado, à substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro lado, à prática específica que produz essa substância, do mesmo modo como a ciência ou mito correspondem a uma prática científica ou mítica.

As RS devem ser entendidas como fenômenos de conhecimento específicos de/na história. À vista disso, os estudos das RS sugerem uma sociopsicologia, e as RS são impregnadas de conhecimentos científicos que são transformados no processo de compartilhamento e difusão. Para Denise Jodelet (1989 in MOSCOVICI, 2013, p. 21), as RS são “[...] uma forma de conhecimento prático [*savoir*] conectando um sujeito a um objeto”. Já para Moscovici (2013, p. 21), as representações são

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear, classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.

As RS possibilitam interação e comunicação em qualquer espaço e tempo, mas elas também são geradas e transformadas pelas interações e comunicações. A relação é condição *sine qua non* para a existência da comunicação e das próprias representações. Sobre isso, alerta Moscovici (2013, p.33), que “[...] cada um de nós está obviamente cercado, tanto individual como coletivamente, por palavras, ideias e imagens que penetram nossos olhos, nossos ouvidos e nossa mente [...]”.

As RS sugerem um caráter dinâmico de formação e existência, contra um caráter fixo e estático do conceito de representações coletivas de Durkheim (1895). Para Moscovici (2013, p. 14), as representações são dinâmicas, ou seja, estão em constante transformação em função dos conflitos intra e intergrupais:

[...] emergem a partir de pontos duradouros de conflito, dentro de estruturas representacionais da própria cultura, por exemplo, na tensão entre o reconhecimento formal da universalidade dos 'direitos do homem', e sua negação a grupos específicos dentro da sociedade. As lutas que tais fatos acarretam, formam também lutas para novas formas de representação.

As RS existem entre sujeitos e grupos, apresentando efeitos simbólicos que registram a interação social em níveis macro e micro. As RS são dinâmicas, acompanhadas das mudanças simbólicas que dimensionam linguagens e associações diversas entre sujeitos e grupos sociais. Aspectos até então desconhecidos ou estranhos para sujeitos/grupos são concebidos pela TRS a partir da natureza psicossocial, relacionando a geração e a transformação das representações através da objetivação e da ancoragem.

A objetivação é a dinâmica de tornar concreto o que era abstrato. Tal processo ocorre mecanizado pela seleção e descontextualização com base em critérios culturais e de conhecimento que o grupo social já tenha. Assim, ocorre a formação de um núcleo figurativo, desenvolvido a partir da baliza de conhecimentos e informações já tidos, para o conhecimento do que é novo. Destarte, depois de selecionado/descontextualizado, formado o núcleo figurativo, ocorre a naturalização dos elementos de forma objetiva, concreta, conhecida e contextualizada. Este processo é espiral e interdependente, de abstrato para o concreto.

Já a ancoragem é um processo significador, cujo processo leva à prática de nomeação, tornando possível imaginar e representar. Na ancoragem acontece a assimilação de imagens da objetivação, acrescentando o registro simbólico. Na ancoragem, o novo se torna familiar, possível de estabelecer influência sobre os outros (elemento verdadeiro para um determinado grupo). Todo o processo de ancoragem é exercido, levando em conta juízos de valor (conhecido/desconhecido), integrado ao que já se tem como conhecimento, confrontando antigo e novo, conhecido e desconhecido. A mecânica que integra o processo de objetivação e ancoragem em nenhum momento é desarticulada e separada. Todo processo é interdependente e interconectado. A objetivação e a ancoragem existem concomitantemente, agem coletivamente, dando sentido às RS.

Conhecer e interpretar os condicionantes sociais e as relações individuais são processos importantes para a TRS, pois possibilitam descortinar os processos sociopsicológicos e sociocognitivos da vivência de grupos e indivíduos na vida cotidiana. A TRS, bem como a psicologia social do conhecimento, pode ser considerada uma alternativa recente de estudo dos elementos simbólicos, representacionais, presentes na educação. Sobre isso, alguns representantes importantes: Alda Judith Alves Mazzotti (1991; 1994; 2000; 2001; 2007) e Michel Gilly (2002).

Para Mazzotti (1994, p. 59), a TRS segue

[...] um caminho promissor para atingir esses propósitos, na medida que se investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social [...] as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo.

Em tempos de muitas produções acadêmicas, a TRS aplicada à educação parece sugerir uma via alternativa de teorização, investigação e pesquisa no que se refere ao campo simbólico, representacional, associado aos processos de desenvolvimento do conhecimento e ensino. A educação e o ensino são impregnados do imaginário social e este, em vários momentos, é desconsiderado em muitas pesquisas. Portanto, acredita-se que a TRS propõe uma via alternativa, sugerindo estudos que incluem elementos geralmente desconsiderados, sobretudo, o imaginário social, linguagens e aspectos ideológicos que interferem na formação das RS, os quais orientam sujeitos e grupos que compõem os sistemas de ensino e educação.

Estudos sobre situações pedagógicas, relações entre sujeitos e grupos em sala de aula, suas orientações simbólicas no ambiente educacional, relacionadas aos processos de produção/reprodução do conhecimento, são recentes, principalmente no que tange às contribuições da psicologia social e da TRS. Pesquisas com sentido propriamente voltado às significações, especialmente com relação às que os alunos atribuem às situações escolares, sugerem conexões com

as abordagens propostas pela TRS. Explorar as representações atribuídas pelos alunos sobre aprendizagens e situações escolares, pode revelar conteúdos e significados que orientam as relações com a escola de uma maneira desconsiderada por outras perspectivas teóricas.

Por outro lado, conforme Gilly (2002), a TRS pode valorizar as significações atribuídas às situações de aprendizagem, como conteúdo de estudo e pesquisa sobre as representações de escola. E, continua Gilly (2002, p. 232), “[...] o interesse essencial da noção de RS para a compreensão de fatos da educação é que orienta a atenção sobre o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo”. Com isso, a relação torna possível a comunicação entre a psicossociologia e a psicologia da educação para compreensão dos aspectos simbólicos, representacionais, existentes no ambiente educacional.

O conjunto de significados e o processo educativo passam a ser um interesse forte no campo da psicologia social, e principalmente, para a TRS. Desse modo, a TRS pode dialogar sobre a formação de representações no espaço institucionalizado, entre as pessoas que o compõem e nele se relacionam.

Assim, as representações se constituem, não como imagem refletida da realidade educacional, mas como uma construção original e social, que visa legitimar as relações, mobilizando modelos, formatos ideológicos, quase sempre opressivos e de elite. Os estudantes não são iguais diante de uma educação formal que pressupõe compulsoriamente a igualdade. A profunda contradição dessa educação se remete aos poderes ideológicos e à consistência de poder destes discursos que obstaculizam a educação como uma perspectiva aberta de diálogo que não (re)force as desigualdades.

A TRS pode indicar uma maneira inédita e interessante de pesquisa de diferentes campos, tais como palavras, imagens que cercam a formação de professores, o ensinar e o aprender, por exemplo. A próxima subseção propõe uma aproximação da TRS com a PHC, a partir de textos de Demerval Saviani e Newton Duarte.

## UM DIÁLOGO POSSÍVEL ENTRE A TRS E A PHC PARA OS ESTUDOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Esta seção pretende apresentar possíveis aproximações entre a TRS de Serge Moscovici e a PHC de Demerval Saviani e Newton Duarte. Para evitar anacronismos teóricos e conceituais, fixaremos uma premissa fundamental, a saber: a TRS e a PHC apresentam abordagens distintas que, apesar deste fato, podem dialogar sobre a formação de professores. Deste modo, apontaremos quatro aproximações possíveis entre as duas teorias. Nesta seção, trabalhos de Chraim; Pedralli; Dias (2023), Saviani (2023), Newton Duarte e Saviani (2023); Duarte (2021) irão especialmente guiar as reflexões no que tange às possibilidades reflexivo-críticas que esta matriz teórica (materialista histórico crítica) pode oferecer sobre a formação de professores.

A partir da investigação *La Psychanalyse, Son Image et Son Public*, Serge Moscovici em 1961 inicia os fundamentos da TRS. Esta proposta teórica e metodológica é denominada como uma abordagem sociopsicológica ou, ainda, psicossocial, que busca compreender como os indivíduos/grupos sociais constroem e compartilham conhecimentos, significados e sistemas de referência no mundo social.

As abstrações que consideram essas partes opostas ou divididas encaixam um movimento de ocultação de uma das partes, seja o indivíduo pelo social ou o social pelo indivíduo. Para Moscovici e Jodelet ([s.a], [s.p.]), o problema fundamental da psicologia social é: “¿por qué se produce el conflicto entre individuo y sociedad?”. Este objeto específico da psicologia social parece não ser tratado por nenhuma outra ciência. Deste modo, a principal contribuição da psicologia social pensada por Moscovici vem pela crítica ao estudo independente e paralelo dos conflitos entre indivíduo e sociedade. Um campo psicossociológico se abre para a psicologia, a partir dos anos 1970, interessando-se, conforme Moscovici e Jodelet (1985; [s.a], [s.p.]), por “[...] todos los fenómenos relacionados con la ideología y la comunicación, ordenados según su génesis, su estructura y su función”.

Deste modo, as RS são entendidas como sistemas de valores, ideias e práticas que permitem aos indivíduos orientarem-se no mundo social e comunicarem-se entre si. As RS são dinâmicas e moldadas por interações sociais, a partir da ancoragem e da objetivação, que podem ser entendidos como processos pelos quais novas informações são incorporadas e concretizadas nas RS preexistentes.

As RS cumprem funções cognitivas e sociais. As funções cognitivas apresentam-se pela organização do conhecimento socialmente compartilhado de modo espontâneo. E as funções sociais ocorrem pela facilitação da comunicação e cooperação entre os indivíduos, grupos, sistemas de valores, ideias e práticas psicossociais.

Já a PHC surge a partir das investigações educacionais de Demerval Saviani na década de 1980. Este referencial teórico-crítico surge como um contraponto marxista aos referenciais da pedagogia crítico-reprodutivista e tecnicista. Uma premissa fundamental deste referencial é a transformação da realidade social pela conscientização dos sujeitos através da educação. Para Saviani (2023, p. 15)

A educação, entre outras conceituações, pode ser considerada como um processo de aprofundamento e ampliação da capacidade dos alunos de tomar consciência da realidade em que vivem, o que se difundiu, de modo especial, pela concepção pedagógica de Paulo Freire, por meio do termo “conscientização”, a tal ponto que se disseminou a crença de que teria sido Freire o criador desse termo.

Outrossim, a PHC possui três princípios fundamentais, a saber: 1. A educação deve ser compreendida e desenvolvida à luz das condições históricas e sociais concretas, a partir de uma postura crítica em relação às desigualdades e injustiças sociais (Consciência Histórica e Crítica); 2. A valorização dos conhecimentos sistematizados garante a apropriação dos conteúdos científicos e culturais acumulados historicamente (Conteúdos Escolarizados); e 3. A educação é vista como um meio para a emancipação dos indivíduos e para a transformação da sociedade (Transformação Social).

Para Duarte (2023, p. 61), a escola/universidade necessita de um

[...] posicionamento sobre a sociedade, ou seja, sobre o capitalismo. A despeito da retórica, existente há décadas, que caracteriza nossa sociedade como pós- industrial, pós-moderna, sociedade do conhecimento, sociedade multicultural etc., a verdade é que continuamos a viver na sociedade comandada pelo capital, o que equivale a dizer que vivemos na sociedade cuja dinâmica essencial é a luta entre capital e trabalho, entre burguesia e classe trabalhadora.

Desde os anos 80, os sistemas de valores, ideias e práticas do neoliberalismo apregoam que todas as pessoas seguem economicamente como *sócias do capital*, submetendo a vida, a política à lógica de mercado. Nunca antes as pessoas se sentiram *'tanto empresárias'* e também, *'grandes empreendedoras'*.

O quadro 01 que segue abaixo, pretende fornecer uma apresentação mais pormenorizada das possíveis aproximações teóricas e conceituais com a TRS e a PHC.

### QUADRO 01: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS – TRS E A PHC

Variável	Especificidades Teóricas	Aproximações
<b>Contexto Sócio-Histórico</b>	TRS: Foco na maneira como os grupos sociais/indivíduos constroem e compartilham representações, sistemas de referência sobre o mundo e fenômenos específicos.	Ambas as teorias consideram o contexto sócio-histórico como base para a compreensão e construção do conhecimento. Na TRS, as RS são moldadas pelas condições sócio-históricas e culturais;  Na PHC, o conhecimento é entendido como um produto histórico-social.
	PHC: Foco na importância do contexto sócio-histórico e social na formação do conhecimento, a partir das relações de produção e das condições materiais na construção da consciência.	

<p><b>Função Pedagógica e Educativa</b></p>	<p>TRS: As RS também são transmitidas e modificadas através de processos educativos, tanto formais quanto informais (senso comum).</p>	<p>A TRS pode dialogar com a PHC ao fornecer uma compreensão mais ampla de como as RS dos educandos/educadores influenciam/influenciadas pelos processos educativos.</p>
	<p>PHC: A educação é vista como um instrumento de transformação social e de desenvolvimento da uma consciência crítica.</p>	<p>A PHC pode contribuir nas abordagens da TRS ao enfatizar a importância de uma educação que não apenas reproduza as RS, mas que as critique e intente processos de transformação históricas, sociais e culturais.</p>
<p><b>Dimensão Crítica e Emancipadora</b></p>	<p>TRS: Permite a análise crítica de como as RS podem perpetuar (senso comum) estereótipos, preconceitos e desigualdades.</p>	<p>A PHC pode fazer uso da TRS para identificar e questionar as RS que sustentam e legitimam as desigualdades sociais, potencializando o desenvolvimento de uma consciência crítica e emancipada.</p>
	<p>PHC: Centraliza a crítica nas condições sociais e econômicas, visando uma educação que problematize e transforme a realidade social.</p>	
<p><b>Construção do Conhecimento</b></p>	<p>TRS: Examina como os indivíduos/grupos constroem conhecimentos (senso comum/científicos) sobre o mundo através de processos de comunicação e interação social.</p>	<p>A TRS pode oferecer <i>insights</i> sobre como as RS influenciam o processo de construção do conhecimento dentro da PHC, especialmente na forma como os educandos/educadores percebem e interpretam o conhecimento a partir de suas RS e sistemas de referência.</p>
	<p>PHC: Examina na construção do conhecimento, as condições dialéticas no processo histórico e social, enfatizando o papel do trabalho e da prática social.</p>	

<b>Aplicação Pedagógica e Educativa</b>	TRS: Sugere o conhecimento de como as RS dos conteúdos curriculares afetam o ensino e a aprendizagem.	A análise das RS pode enriquecer a prática pedagógica nos estudos da PHC, ao identificar as representações que necessitam ser conhecidas, criticadas e transformadas para promover uma educação emancipadora.
	PHC: Sugere práticas pedagógicas que busquem transformar a sociedade através da educação, com foco na superação da alienação.	

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de sistematizações teórico conceituais realizadas entre a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (1961/2012; 2013) e a Pedagogia Histórico Crítica de Demerval Saviani (2023) e Newton Duarte (2023).

Uma significativa aproximação entre a TRS e a PHC se faz evidente, a saber: para a TRS, as RS são moldadas pelo contexto cultural e social dos indivíduos, influenciando suas percepções e ações. Já para a PHC, por exemplo, a formação de professores deve considerar o contexto histórico e social, preparando os docentes para entender e transformar a realidade em que atuam, seja o contexto, a cultura e a ideologia.

A TRS entende que o conhecimento é construído socialmente e compartilhado através das RS, influenciando a diversidade de práticas sociais, inclusive as educativas. Já para a PHC, a formação de professores deve garantir a apropriação crítica dos conhecimentos científicos e culturais, visando uma prática educacional transformadora pelo conhecimento. A função social da educação para a TRS e a PHC se dá pela função de orientar e facilitar a comunicação e a cooperação social. Já para a PHC, a educação tem uma função emancipadora, visando a transformação social e a superação das desigualdades. Para Duarte (2023, p. 62) não “[...] aceitando os limites impostos pela doutrinação neoliberal, iniciamos [...] pela constatação de que, ao definir a função social da escola como sendo a de “socialização do saber sistematizado” [...]”

Outrossim, o desenvolvimento do pensamento crítico, para a TRS sugere a análise das RS, auxiliando professores a entenderem como os estudantes percebem e interpretam o mundo, promovendo uma reflexão crítica de suas percepções. Já para a PHC a formação de professores deve promover a reflexão crítica sobre as condições históricas e sociais (consciência crítica), capacitando-os para agir de maneira transformadora pelo conhecimento historicamente acumulado. Sob uma posição crítica, Duarte (2023, p. 66) comenta que não “[...] há, portanto, necessidade de nos estendermos na análise do obscurantismo, porque ele se constitui na total negação da educação escolar como atividade social voltada à humanização dos indivíduos”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao apresentar a TRS, tivemos como objetivo oferecer acesso a um quadro teórico robusto e multifacetado para os estudos sobre as percepções e crenças (sistemas de referência) de professores. Deste modo, é possível explorar como os professores constroem suas percepções e crenças sobre a educação, o ensino e a aprendizagem. Essas representações influenciam diretamente suas práticas pedagógicas e interações com os estudantes. Entender essas representações é crucial para promover uma formação docente que seja reflexiva, alinhada às demandas sociais e educacionais contemporâneas.

Também neste estudo, objetivamos aproximar a TRS com a PHC, especialmente no que tange às possibilidades reflexivo-críticas que esta matriz teórica pode oferecer sobre a formação de professores. Destacamos que as reflexões sobre a prática, a partir da TRS, pode ser usada para entender as representações que os futuros professores têm sobre a educação, a profissão docente e os conteúdos a serem ensinados. Enquanto isso, a PHC pode fornecer uma base teórica sólida para o conhecimento das RS que precisam ser criticadas e transformadas para promoção de uma educação emancipadora.

As RS dos professores sobre os alunos, a escola e a sociedade podem influenciar o planejamento e a prática educativa. A PHC contribui com uma perspec-

tiva teórico-crítica, transformadora, para orientar esse planejamento educacional emancipatório. Por fim, o conhecimento das RS pode auxiliar os professores na mediação dos conteúdos escolares, enquanto a PHC fornece estratégias pedagógicas para garantir que essa mediação seja crítica e emancipadora.

Em suma, a TRS pode oferecer estratégias de compreensão de como os conhecimentos e práticas são construídos e compartilhados socialmente, enquanto a PHC pode fornecer uma base teórico-crítica para transformar a educação e a sociedade. Juntas, essas abordagens podem enriquecer a formação de professores, preparando-os para atuar de maneira reflexiva, crítica e transformadora.

## **REFERÊNCIAS**

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas na educação. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 77, mai., 1991.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan/mar, 1994.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação**. In: CANDAU, V. M. (Org). *Linguagem: espaços e tempo no ensinar e aprender*. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 10, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: LP&A, 2000.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Tema em Destaque. Pesquisa em Educação. Cadernos de Pesquisa**, jul. 2001.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Pesquisa em síntese**, ano 15, n. 57, dez 2007.

BERTONI, L. M.; GALINKIN, A. L. **Teoria e métodos em representações sociais**. In: MORORÓ, L. P., COUTO, M. E. S.; ASSIS, R. A. M., orgs. *Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias*. Ilhéus, EDITUS, 2017, pp. 101-122.

DUARTE, N. **Função social da escola: a socialização do conhecimento objetivo como compromisso político.** In: CHRAIM, A. M.; PEDRALLI, R.; DIAS, S. C. O desenvolvimento da consciência na formação de professores: enfoque no trabalho escolar com língua. Rio Grande: Ed. da FURG, 2023, pp. 61-75.

DURKHEIM, E. **Les règles de la méthode sociologique.** [s.ed].1895.

GILLY, M. As representações sociais no campo educativo. **Educar**, Curitiba, n. 19, p. 231- 252, 2002.

GRISON, E. M. **Representações Sociais e EaD: um estudo das representações de ensinar e aprender.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, p. 97. 2016.

GRISON, E. M.; CORDEIRO, M. H. B. V. **Aprender na EaD e no Ensino Presencial: um estudo sobre as representações sociais de aprendizagem.** in: Ramon Missias-Moreira; Julio Cesar Cruz Collares-da-Rocha; Ivete Batista da Silva Almeida. (org.). *Temas Interdisciplinares sobre Representações Sociais*. 2ed. Alegrete: Terried, 2023, v. 2, p. 111- 130.

JODELET, D. **As representações sociais.** Trad.: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JÚNIOR, C. A. de O. M.; BATISTA, M. C. **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências.** 2. ed. Ponta Grossa: Atena, 2023.

MOLINER, P.; GUIMELLI, C. **Les representations sociales.** Grenoble: Press Universitaires de Grenoble, 2015.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse: son image et son public – etude sur la representation sociale de la psychanalyse.** Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

MOSCOVICI, S. **El campo de la psicología social.** [s.c]: [s.e], [s.a].

MOSCOVICI, S.; JODELET, D. et al. **Psicología Social II: Pensamiento y vida social.** *Psicología Social y problemas sociales.* Barcelona: Paidós, 1985.

MOSCOVICI, S. **A Psicanálise, sua imagem e seu público.** Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigação em psicologia social.** Trad.: Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2013.

SAVIANI, D. **O papel da educação no desenvolvimento da consciência em direção ao limite máximo de suas possibilidades.** In: CHRAIM, A. M.; PEDRALLI, R.; DIAS, S. C. O desenvolvimento da consciência na formação de professores: enfoque no trabalho escolar com língua. Rio Grande: Ed. da FURG, 2023, pp. 12-22.

ORTIZ, A. J.; TRIANI, F.; JÚNIOR, C. A. de O. M. **Representações Sociais: uma teoria, muitos caminhos.** In: JÚNIOR, C. A. de O. M.; BATISTA, M. C. Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências. 2. ed. Ponta Grossa: Atena, 2023, pp. 103-119.

# CAPÍTULO 6

## DIVERSIDADE SEXUAL, ETNOBOTÂNICA E CRISE AMBIENTAL

*Inaldo do Nascimento Ferreira*<sup>1</sup>

Doi: 10.48209/978-65-84959-81-6

**Resumo:** O nosso planeta tem sofrido sérias mudanças, com consequências desastrosas para a biodiversidade e para a vida cotidiana das pessoas, sobretudo daquelas mais vulneráveis, que vivem nos bolsões de pobreza. Neste sentido, surgiram várias frentes que se debruçam nos estudos para solucionar e apontar alternativas para a questão ambiental, capazes de estabelecer uma conexão de maneira harmônica e racional. Tal fato reverbera em atitudes que tentam desacelerar a degradação dos ecossistemas, antes que sejam esgotados completamente e o declínio seja irreversível. Não muito distante, os movimentos sociais, seguem se unificando em prol da pauta ambiental, sobretudo nas discussões para conter os efeitos da crise climática e desaparecimento das florestas. Neste sentido, os movimentos ligados à diversidade sexual têm levantado outras pautas que não sejam a sua luta histórica, propondo insights profundos e uma abordagem com outras interfaces sobre o papel da sociedade nas questões ambientais. Tentando chamar a atenção através de uma ressignificação pela luta de um planeta mais sustentável, o segmento LGBTQIAPN tem pautado dentre suas ações um viés artístico, utilizando como pano de fundo a relação com a natureza. Este trabalho se debruça e se desenvolve por meio da abordagem qualitativa, como ponto de intersecção, o papel de duas pessoas ativistas LGBTQIAPN que se expressam em suas falas, performances, cores e artes em defesa do meio ambiente.

---

<sup>1</sup> <https://orcid.org/0009-0001-7067-3476>; Doutor em Biologia de Fungos, pelo Programa de Pós-Graduação em Biologia de Fungos da Universidade Federal de Pernambuco. Curador do Herbário Físico e Virtual Zumbi dos Palmares; Membro do Comitê de Diversidade, Inclusão e Cidadania da Sociedade Botânica do Brasil; Líder Mundial Realidade Climática-Brasil. Etnobotânico e Ativista Ambiental; Palavras-chave: Mata Atlântica. Sustentabilidade. Educação Ambiental. Diversidade Sexual.

## INTRODUÇÃO

Estamos conectados por um fio muito delicado que liga a nós, seres humanos, com os fatores bióticos do planeta, esse elo cada vez mais se mantém enfraquecido pela falta do cuidar. Utilizamos os recursos naturais desenfreadamente, destruimos nossas florestas, poluímos nossos rios e mares e não praticamos a sustentabilidade ambiental, esquecendo que a cada dia esse fio condutor se tensiona e se torna mais frágil, ameaçando nossa própria existência.

Tal fato nos leva a uma reflexão muito profunda: até que ponto nossa única casa (nosso planeta) irá suportar tamanho desgaste? Neste sentido é preciso repensar nossas práticas e atitudes, reinventando outros processos de conexão com o mundo natural, para que a terra se regenere ou pelo menos seja suportável para sobrevivência da vida no que chamamos de casa.

Para Abud *et al.* (2023), o uso desordenado dos recursos naturais e as medidas não sustentáveis adotadas pelos países, governos, sociedades e setor empresarial, contribuem para o aumento frequente dos eventos climáticos extremos. Por essa razão, não há novidade em se afirmar que nossa sociedade passa por uma série de enfrentamentos ou crises que afetam o tempo presente.

Antropoceno é a forma de pensar a terra e a sociedade que nela habita, tendo como ponto de partida um mergulho interseccional que revela a complexidade do planeta e de tudo que habita nele, expondo a vulnerabilidade dos ecossistemas e suas consequências para a terra.

De fato, nosso planeta, até o presente momento, único em abrigar vida, está morrendo pouco a pouco. Isso ameaça não apenas nossa existência, mas a dos seres vivos atuais e que herdarão o nosso planeta.

No palco da existência, somos os protagonistas incontestáveis de nossa própria jornada e trajetória. Quando nos referimos às questões ambientais, esta narrativa não é um convite, mas sim, um compromisso de todos que coabitam com a natureza. É um chamado à autorresponsabilidade do saber cuidar, preservar e manter os recursos naturais que ainda restam.

Cabe a nós alterarmos e modificarmos nossas percepções sobre um novo olhar do ecossistema florestal, que respeite as diferenças e combata a degradação, promova a justiça social e puna aqueles que colaboram com o aniquilamento da floresta, sendo esta última uma tarefa árdua e difícil, devido a legislação do nosso país.

Neste sentido, por mais que sejam silenciados, grupos pequenos, mas fortes, tem alertado ao mundo a destruição do meio ambiente, antes que se torne irreversível e insustentável a vida no planeta. Nesse sentido, ambientalistas, grupos sociais minoritários, associações, coletivos, não têm medido esforços comunais para denunciar, proteger e interagir de maneira racional com a natureza.

Não muito distante, os movimentos sociais que lutam por pautas coletivas, cada vez mais se debruçam sobre as questões ambientais, rompendo com os padrões e abrindo caminhos para a ressignificação do espaço natural, provocando insights profundos e uma abordagem ecológica sobre o verdadeiro papel dos seres humanos no cuidar do planeta de maneira sustentável.

Embora sendo praticamente inexistentes os trabalhos que relatam a diversidade sexual e meio ambiente, o segmento LGBTQIAPN sigla para designar Gays, Lésbicas, Transexuais, Travestis, Queer, Intersexo, Assexual, Panssexual e Não binário tem se articulado e se debruçado muito além de suas pautas históricas, para tratar da crise ambiental diante da iminência do colapso total do planeta.

Para isso, diversas formas de repensar e causar rupturas como elementos para a reflexão e debate foram articuladas, como por exemplo empregar a arte como elemento provocativo na expectativa de produzir um sentimento de cuidar, manter e preservar a relação entre humanos e natureza de maneira eficaz de coexistência.

Utilizando como pano de fundo suas expressões artísticas para se relacionar com o meio ambiente, o movimento LGBTQIAPN vem trazendo contribuições estéticas e ações performativas que vêm ocupando diversos contextos e realidades, alterando o panorama nos espaços naturais e a cidade ao seu redor, ajudando a refletir outro modo de vermos as relações entre natureza, ser humano e planeta, principalmente aqueles ligados às florestas.

Os objetivos do trabalho partem do princípio de rompimento de paradigma através da fala, da arte, fotografia e de movimentos performáticos da pauta de luta de dois ativistas LGBTQIAPN que tem através de suas bandeiras de luta, a defesa das florestas tropicais, particularmente a Mata Atlântica e Brejo de Altitude.

O trabalho também foca a possibilidade de outros olhares sobre a floresta, descortinando e rompendo outras formas de preservação, bem como provocar reflexões sobre a importância da sustentabilidade ambiental em nosso planeta.

## **FLORESTAS TROPICAIS E MUDANÇAS CLIMÁTICAS**

As florestas tropicais ocorrem principalmente entre os trópicos de câncer e capricórnio (Moran, 2017), dividem-se predominantemente em três regiões do mundo: América do Sul, África Ocidental (Bacia do Congo) e Sudeste Asiático (Veríssimo; Pereira, 2014). Dentre os continentes, o Sul-Americano é o detentor de mais da metade das florestas tropicais do planeta sendo o Brasil o país que possui a maior área, a qual concentra-se predominantemente na Floresta Amazônica (Loretto, 2012).

“Cada um desses tipos de florestas tropicais tem uma vegetação e uma vida selvagem distinta e fornece diferentes serviços ecossistêmicos para as populações humanas em todo o mundo, como o fornecimento de água doce, a regulação do clima e o fornecimento de alimentos e plantas medicinais”. (Brandon, 2014, p.10)

Com tanta biodiversidade, as florestas úmidas tropicais representam um dos biomas mais múltiplos e diversos do planeta, com um alto grau de endemismo. Para Hubbell (2013), esse fato, também deixa claro que dentro de florestas tropicais, grande parte da diversidade ou riqueza de organismos é devido à presença de espécies raras e muito raras. Outro fato de extrema importância é que as florestas tropicais provavelmente possuam várias espécies que ainda permanecem desconhecidas pela ciência.

Além de preservar uma grande biodiversidade, as florestas tropicais, capturam e absorvem dióxido de carbono, um gás com efeito de estufa, e o armazenam

em troncos de árvores, folhas e raízes.

“O desmatamento tropical e as alterações climáticas são problemas intrinsecamente ligados. O desmatamento acelera a mudança climática e corrói nossa resiliência a ela, enquanto as mudanças climáticas prejudicam ainda mais as florestas e reduzem sua capacidade de remover carbono da atmosfera. A redução das emissões resultantes do desmatamento tropical é essencial para qualquer estratégia de combate às mudanças climáticas”. (Lima, 2021, p.9).

As mudanças climáticas também podem afetar indiretamente os recursos genéticos das plantas por meio de efeitos sobre a fenologia, nas fases do crescimento e desenvolvimento das plantas, abrangendo a parte vegetativa, como germinação, emergência, crescimento da parte aérea e das raízes, como a reprodutiva, constituída pelo florescimento, frutificação e maturação (Muniz *et al.* 2022).

Por tudo citado acima, fica claro a importância das florestas tropicais na regulação da temperatura do planeta, atenuando as mudanças climáticas, além de possuir a maior biodiversidade do mundo. Neste sentido, é preciso alterar o panorama de como as cidades veem a floresta e sua relação com ela. É preciso estabelecer uma conexão de coexistência para que, um dia, futuras gerações possam desfrutar desse ecossistema múltiplo e diverso.

## **ENGAJAMENTO POR UMA FLORESTA MAIS SUSTENTÁVEL**

O início do século atual trouxe uma atenção global e provocativa para acabar e reverter o desmatamento e a degradação florestal. Na última década, a comunidade internacional, governos nacionais e locais, empresas, organizações não-governamentais, povos indígenas, tradicionais e outras comunidades organizadas têm se comprometido com uma série de metas que visam reverter a tendência de perda de florestas.

Tais fatos podem ser comprovados com a chegada dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, fornecendo e garantindo um outro quadro essencial para a proteção e restauração das florestas tropicais. Além de incluir metas específicas para a conservação florestal, destacam o papel crucial que as florestas podem desempenhar, entre elas: combater a fome e a pobreza, fornecer água potável,

minimizar o risco de desastres naturais e combater as mudanças climáticas.

Por mais que o cenário seja caótico, diante do rápido desaparecimento da floresta, vários agentes se conectam em uma frente pequena, porém potente, para se debruçarem no debate e em defesa de uma floresta sustentável, onde os recursos possam ser utilizados sem serem destruídos.

No Brasil, dentre os agentes defensores das florestas estão: comunidades indígenas, quilombolas, povos de terreiros, movimentos negros, populações periféricas e LGBTQIAPN. Todos estão dentro de marcadores sociais de alta vulnerabilidade, pois o desmatamento e mudanças climáticas atingem diretamente a estas populações. Por isso se debruçam na tentativa de inspirar ações para a proteção das florestas tropicais. Chegou a hora de um movimento mundial para o cuidado das florestas tropicais, que se baseie na importância inerente das florestas e seja inspirado pela preservação ambiental.

“É urgente mudarmos a forma como nos relacionamos com a natureza em todo o mundo. Em um cenário de acelerada perda de biodiversidade e de fenômenos climáticos extremos cada vez mais fortes e frequentes, impactando a vida de muitas pessoas, precisamos agir rápido pela implementação de compromissos para frear o desmatamento e acelerar a transição para uma economia de baixo carbono, com inclusão e equidade social”. (The Nature Conservancy, 2022).

Sabemos que não é fácil enfrentar um capitalismo extremista que se baseia no consumo exagerado, que destrói os sistemas florestais e sua biodiversidade em detrimento de seus interesses. Aqueles que ousam defender os ambientes naturais, denunciando, fazendo refletir, repensando outras concepções de ligação harmônica entre a cidade e a floresta, correm um grande risco de retaliação ou de perderem suas vidas por defenderem a pauta ambiental.

Neste sentido, é preciso se solidarizar com tamanho desafio, de enfrentar, denunciar e encorajar as futuras gerações o cuidado com este ecossistema, possibilitando assim, a desaceleração de sua rápida devastação, promovendo a sustentabilidade ambiental e seus espaços de pertencimento e territorialidade.

## METODOLOGIA DE ESTUDO

Os elementos etnobotânicos utilizados pelos ativistas LGBTQIAPN nas intervenções dentro da floresta foram mencionados de acordo com sua utilização tanto para efeitos estéticos quanto para a arte fotográfica e plástica.

Para entender o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes que levaram dois ativistas LGBTQIAPN que contribuem com pauta ambiental em defesa das florestas, em especial a da Mata Atlântica, foi utilizado o método da observação, a partir do pioneirismo e no engajamento dos referidos artistas LGBTQIAPN que provocam um outro olhar sobre a floresta, entre eles a arte pintada, fotografada e performatizada, como mecanismos de chamar atenção para o tema.

As entrevistas, a observação “*in loco*” de performance, bem como a utilização de imagens, tanto de fotos quanto de pinturas, foram realizadas mediante o consentimento formal dos ativistas LGBTQIAPN, que assinaram o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

A Área de Mata Atlântica onde foram feitas as intervenções artísticas estão situadas em três Unidades de Conservação Ambiental, dentro do Estado de Pernambuco/Brasil (Figura 1).

Figura 1: Mapa de localização onde estão inseridas as Unidades de Conservação no Estado de Pernambuco, utilizadas como elemento de pesquisa



Fonte: IBGE

A Reserva de Floresta Urbana (FURB) Mata de Jaguarana está localizada no perímetro urbano do Município da Cidade de Paulista/PE. A **FURB Mata de Jaguarana** é uma Unidade de Conservação criada em 2011 pelo Sistema Estadual de Unidades de Conservação (SEUC) por meio da Lei Estadual nº 14324/2011 e possui 332,8ha, localizada nas coordenadas – (7°55'18»S - 34°52'41»W).

O Parque Municipal Mata do Frio, também localizado no Município da Cidade do Paulista, Região Metropolitana do Recife, possui 40ha de Mata Atlântica (7°95'58” S-34°88'46”W) e está protegida por um decreto municipal.

O Parque Ecológico da Serra Negra foi instituído no ano de 1989 pelo Decreto Municipal 036/1989. Possui uma área de 3,24ha e está situado no Município de Bezerros, Agreste de Pernambuco (8°08'58.86”S -35°45'14.93”W).

## **A FLORESTA NA PERSPECTIVA DE DOIS ATIVISTAS LGBTQIAPN**

Jornais de diversos países relatam com frequência ameaças, agressões e mortes de ativistas ambientais, evidenciando o alto nível de perigo para aqueles que defendem a floresta e a pauta ambiental. Segundo aponta a global Witness, no ano de 2022, o Brasil foi o país mais letal para ambientalistas no mundo. Neste sentido, o confronto brutal não seria a solução contra aqueles que querem a destruição das florestas, sendo mais prudente e eficaz utilizar outros mecanismos de reflexão e engajamento para que as florestas se mantenham em pé.

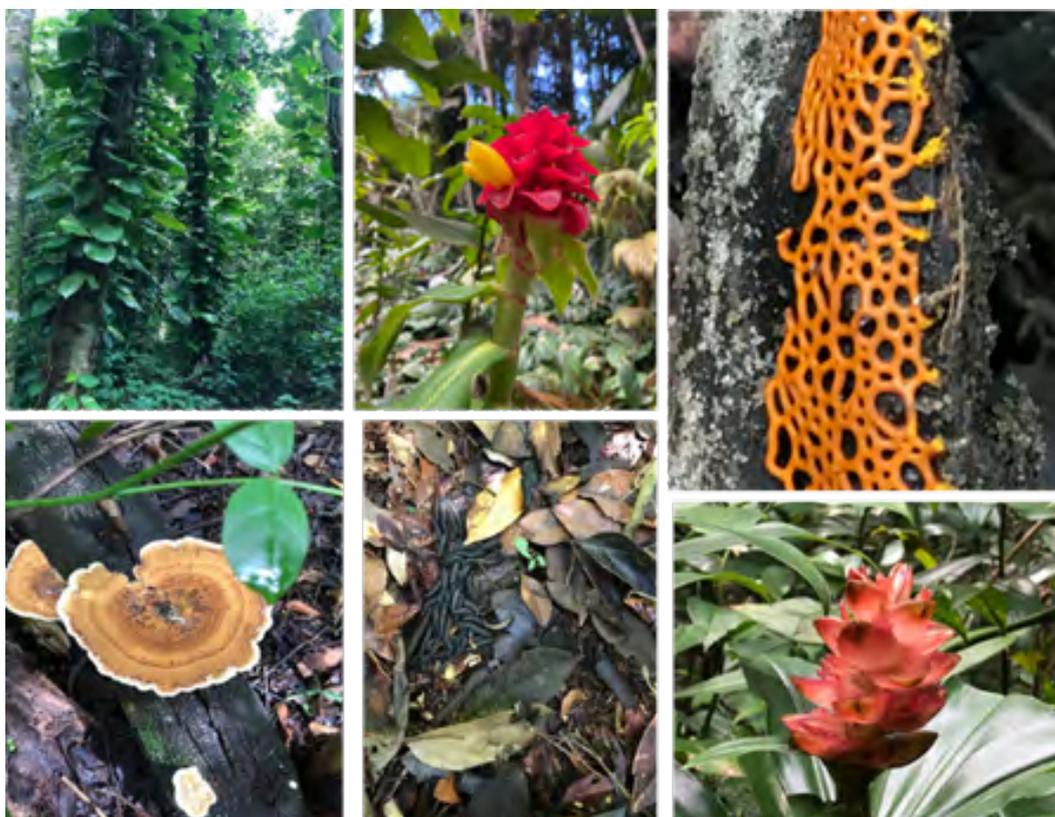
Não muito distante, ativistas ambientais ligados à diversidade sexual devem superar visões preconceituosas, racistas e homofóbicas, pois aqueles que não seguem o padrão eurocêntrico heteronormativo tem grandes chances de serem ameaçados inclusive de morte.

O ativista ambiental e LGBTQIAPN, Nascimento Ferreira que se transforma nas personas Ferreira Trópica, Ferreira Diversa e Ferreira Flora, que se integram na sua pauta em defesa da floresta, acredita que sua bandeira pode sim, estar interligada entre sua sexualidade e sua arte, no despertar da conscientização da preservação da Mata Atlântica.

Para Ferreira Nascimento, na Persona Ferreira Trópica, fotógrafo:

“A pauta ambiental, principalmente a manutenção e defesa da Mata Atlântica deve ser também uma pauta LGBTQIA+ no que tange a reflexão sobre as diversidades e pluralidades, contextualizando com a biodiversidade múltipla e diversa que esses ecossistemas podem oferecer, superando visões simplistas e preconceituosas. Transfigura em minhas fotografias um recorte que simboliza vida e resistência, riqueza e diversidade, porém sofrendo um rápido apagamento daqueles que desejam a floresta morta”. (Figura 2). Persona Ferreira Trópica, fotógrafo.

**Figura 2:** Fotos capturadas no Parque Natural Mata do Frio e na Reserva de Floresta Urbana Mata do Jaguarana (Município do Paulista, Pernambuco, nordeste do Brasil).



**Fonte:** Ferreira Trópica

Segundo Gomes (1996), com a fotografia tem-se uma oportunidade de trabalhar essa percepção ambiental por meio da sensibilização; ou, ainda, utilizar uma imagem de anos passados e outra recente, de um local, para demonstrar a devastação, por exemplo. Também esse autor diz que fotografar é uma forma de expressão, o “congelamento” de uma situação e seu espaço físico inserido na subjetividade de um realismo virtual.

Ainda na fala de Nascimento Ferreira, Persona Ferreira trópica, fotógrafo:

“Fui criado desde pequeno dentro das florestas, hoje chamadas Parque Municipal Mata do Frio e Floresta Urbana de Jaguarana, em Paulista, Pernambuco. Lembro-me bem quando minha mãe e avó me levavam para a floresta para coletar pequenos frutos comestíveis (PANCs), caminhar nas trilhas, coletar pequenos galhos secos para cozinhar em fogão de lenha, e ramos de ervas para fazer vassouras para varrer o nosso quintal, tudo de maneira sustentável. Hoje me refugio na mata, não para lembrar os dias de infância, mas, para lutar, denunciar e dar visibilidade sob o olhar fotográfico, por acreditar que as futuras gerações possam viver o que vivi”.

A fala contundente e muitas vezes poética da Persona Ferreira Trópica, nos mostra que os recursos naturais de uma floresta podem servir como subsistências para parte da população que está dentro dela ou se liga a ela de maneira sustentável. Os recursos vegetais são empregados como instrumentos de domesticação e consumo, contribuindo para concepção de mitos, símbolos, crenças e rituais das comunidades tradicionais e mercadoria nas populações contemporâneas (Diegues & Arruda 2001). Várias comunidades tradicionais contribuem para a preservação dos recursos ambientais ao demonstrarem a compreensão da dinâmica natural do meio ambiente e um equilíbrio entre o uso e o manejo.

“Sou a própria floresta, esta conexão é una! Quando estou dentro dela fotografando, pertenço a ela, suas várias facetas de se reinventar se misturam à minha arte de retratar a floresta”. Persona Ferreira Trópica, fotógrafo.

De fato, é impossível retratar com lentes digitais tantas nuances de cores, de vidas e formas. No entanto, a arte de fotografar reflete um pequeno fragmento de uma imensidão de um espaço tão rico e múltiplo, no entanto é de extrema importância para ajudar a quebrar rupturas não com palavras, mais sim, com a imagem que nossa retina pode transmitir ao nosso cérebro, ao que chamamos de leitura de estética, pois muitas vezes uma imagem ressalta mais que palavras.

Na fala de Ferreira Trópica fica claro que a natureza e o meio ambiente são posicionados no centro da luta ideológica, ao oporem os sujeitos, suas concepções e práticas face as florestas. Quando um interlocutor reconhece que “a natureza sou eu, você, os bichos, o mato, os rios...”, o faz numa perspectiva integra-

dora à natureza, na qual o humano se reconhece também como natureza, incluída, portanto, ao seu ser. Todavia, quando outro sujeito afirma que “já tem tanta coisa antropizada, que você precisa dessa área pra você se refugiar” denota, no plano discursivo e ideológico (Bakhtin, 1992).

A Persona Ferreira Diversa, por sua vez, usa a pintura com intervenções ligado a floresta; seus traços sempre remetem aos aspectos naturais de coexistência relativa ao antropoceno. Sua estética, provocativa e contundente, prova que a arte pode ser um ponto de interseção entre o protesto e a beleza. Sua arte causa rupturas entre a identidade de gênero e diversidade sexual, tudo conectado com o que habita na floresta. (figura 3).

“Procuro sempre retratar os aspectos naturais com muita cor e ambiguidade a sexualidade humana e da magnitude da natureza, propondo discutir as perturbações estéticas diante do que é ser homem, mulher, cis ou trans, diante das fronteiras simbólicas e geográficas destes territórios naturais. Acredito na coexistência sustentável entre humanos e florestas”. (Ferreira Diversa, artista plástico).

“É difícil retratar em tela, tanta vida em todos os lugares que se olha dentro da floresta, meus olhos não conseguem enxergar tanta abundância e prosperidade que me revela as lentes, por isso tento retratar uma natureza provocativa na leveza das imagens, embora múltipla e diversa”. (Ferreira Diversa, artista plástico).

**Figura 03** – Pintura a óleo sobre tela, retratando a coexistência entre planta, animais e humanos (acervo do autor Ferreira Diversa)



Fonte: Ferreira Diversa

Já a Persona Ferreira Flora usa elementos estéticos baseados na etnobotânica, interligando a androginia e a arte drag para retratar seu olhar múltiplos e diversos sobre a floresta. Suas indumentárias são elementos que compõe a flora da Mata Atlântica, como folhas, flores, argila, cipós, troncos de árvore, dentre outros elementos estéticos naturais.

Ferreira Flora (figura 4) utiliza também elementos identitários de povos que precisam da floresta para viver ou dependem dela para cultivar suas divindades, como a cultura afro-indígena.

A etnobotânica é a ciência que estuda a relação direta entre os seres humanos de diversas culturas e os vegetais em seu meio (Albuquerque & Lucena 2005), ocorrendo uma fusão entre os fatores culturais e ambientais (Sobrinho & Guido 2008). Relacionada à fitodiversidade há também uma diversidade cultural, uma vez que o contato e uso dos recursos vegetais para necessidade acarreta no conhecimento referente ao uso das plantas alimentícias e medicinais (Oliveira et al. 2010).

“Assim que entro na Mata Atlântica, meu lugar de observação e instalação artística, me sinto revigorado, como se estabelecesse uma conexão de coexistência, integrando-se às diversas manifestações de vida ou às múltiplas formas expressivas que dialogam com natureza e as questões ambientais do planeta”. Persona Ferreira Flora, artista performático.

Este revigoramento e vitalidade que a Persona Ferreira Flora cita, pode ser comprovada através do “Shinrin-Yoku” (“Banho de Floresta”, em japonês) – conceito utilizado pelo governo japonês na década de 1980, em estímulo à visita pública de florestas onde há diversas evidências científicas sobre os efeitos benéficos do contato do ser humano com a natureza. Entre elas melhoria da saúde mental e redução do stress (Hunter *et al.* 2019); melhora na hipertensão arterial (Antonelli *et al.* 2020), além de aumentar a imunidade (Li Q, 2019).

A persona Ferreira Flora explora os elementos naturais para rupturas estéticas padronizadas pela indústria gigantesca de cosmético e da moda. Nas suas performances dentro das florestas, o artista transcende e rompe os padrões de beleza ao ponto de vista estético e sexual, diante da magnitude da floresta.

“Nada melhor do que performar dentro da floresta com seus elementos agregados a mim, como um único ser que pode interagir e coexistir ao mesmo tempo. Minha pauta LGBTQIAPN pode e deve interagir com os ecossistemas florestais ao ponto de provocar ruptura e concepções na pauta ambiental, utilizando para isso a arte provocativa da transformação como elemento aglutinador de construção”. Persona Ferreira Flora, artista performático.

“Utilizo o corpo como elemento atemporal para explorar aspectos sensíveis a pauta florestal. Meu corpo agregado aos elementos do próprio ambiente, se misturando e aglutinando. A ato provocativo da performance traz a ruptura e a liberdade de pensamentos, rompendo e corroendo o sistema daqueles que pensa e age para o aniquilamento da floresta”. Persona Ferreira Flora, artista performático.

As palavras contundentes e provocativas tanto da fala quanto no ato performático, mostra uma jornada pela educação decolonial se despindo de seu corpo marcados por violência e construção de estereótipos machistas e homofóbicos, adotando outro corpo que percorre a floresta como elemento aglutinador de sua trajetória estética baseada nas folhas e nos ambientes naturais, como pode-se ler abaixo:

“Me sinto como se trocasse de pele, revestindo minha carne entre folhas, fungos, cactos e outros elementos diante da diversidade da floresta, me visto e mergulho nas cosmopercepções onde expando a visão do mundo natural, ressoando com as encruzilhadas identitárias políticas e culturais convidando a uma reflexão a ação contra-colonial no meio do caos urbano”. Persona Ferreira Flora, artista performático.

Figura 4: Performance “Rain forest” trazendo como elemento estético a etnobotânica.



Fonte: Ferreira Flora

Ciel Santos, ativista LGBTQIAPN, cantor e performer, utiliza o rompimento da forma estética com um recorte etnobotânico, performando nos brejos de atitude no Município de Bezerros/PE, agreste pernambucano, no qual se reconhecesse desde pequeno, dentro das florestas por pertencimento, territorialidade e ancestralidade dos povos tradicionais de terreiro.

Segundo Ferreira & Manso (2023), para os povos de matriz africana, todos os aspectos naturais são sagrados, como a mata, o rio, o mar, a chuva... Por isso, eles são reconhecidos como protetores da natureza. Nesse sentido, a utilização de plantas, tanto para uso medicinal, litúrgico como espiritual, é um mecanismo de perpetuação de sua sabedoria, o que, também, é uma forma de contribuição para manter a riqueza e a diversidade biológica além de representar um valor antropológico e cultural.

Na sua pauta de luta pela preservação do espaço natural, Ciel Santos, utiliza elementos estéticos que rompem padrões heteronormativos. Suas raízes fincadas nos brejos de sua cidade natal, está muito marcada, remetendo a sua pauta entre a dualidade da sexualidade e a questão ambiental. Ciel Santos também recorre a elementos figurativos de ervas utilizadas pelas rezadeiras agregados a pajelança.

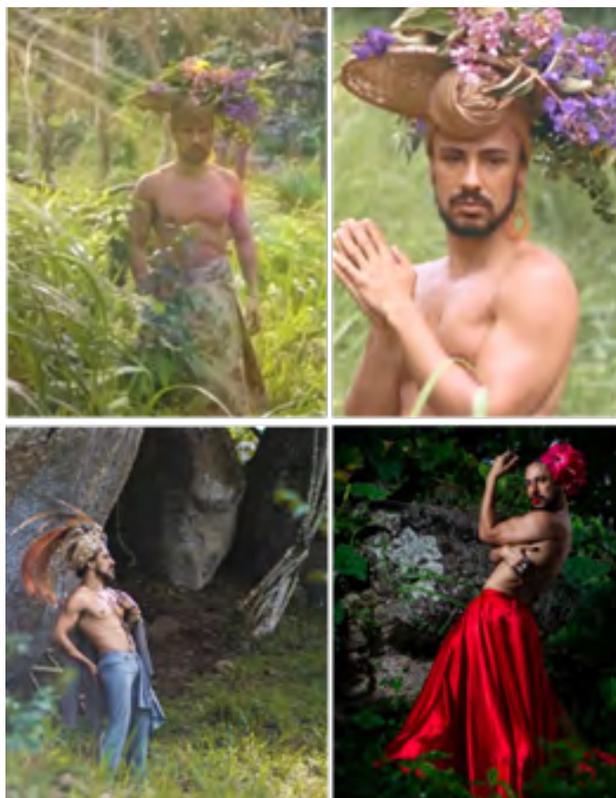
De acordo com Ferreira & Manso (2022) as rezadeiras são mulheres fortes, empoderadas e hábeis na prática da obtenção de cura. Através dos seus cânticos, posicionamento de mãos e utilização de ervas, medicinais ou litúrgicas, elas conseguem desempenhar um papel de extrema relevância na etnobotânica, guardando os segredos das plantas, que foram repassados por seus ancestrais.

“A minha casa fica lá detrás da serra, onde nasci e me criei...” Trecho da música família. Ciel Santos.

“Eu transcendo a carne, que me norteia é a frecha do caçador, água doce na minha cabeça, levo agouro que você me mandou, minha armadura cintila.....” Trecho da música transcendo, Ciel Santos.

A performance de Ciel Santos (Figura 5), são simbolizadas com profundo olhar sobre as coisas da terra, ora provocativa, ora ingênua, descortinando a sexualidade em detrimento de sua pauta ambiental, trazendo os aspectos antropológicos e os elementos providos da mata (folhas flores, palhas) atrelados ao seu corpo.

**Figura 5:** Performance “transcendo” trazendo como elementos estéticos plantas, flores e uma forte presença de alusão aos orixás.



Fotos: Ciel Santos

Para Ciel Santos, transgredir e transcender revela suas ações de cuidar da morada chamada “terra”, revelando em suas atuações as florestas como um solo ancestral e biodiverso, com seus ritos, mistérios e cânticos, onde um LGBTQIAPN pode estender a sua bandeira de luta por justiça social e igualdade em direitos.

As informações citadas acima, evidenciam que a pauta LGBTQIAPN deve e pode se unir a outras bandeiras de lutas, incluindo as florestas e sua gente, especialmente nos territórios da linha do equador, onde a sociobiodeversidade convive com o neocolonialismo europeu.

É urgente a “Retomada da floresta” e a reocupação ancestral das matas sobre os espaços das cidades. Essas lutas também devem acontecer nos espaços urbanos para desconstruir de forma provocativa de que a floresta só tem cunho exploratório, corrigindo assim a justiça social e os direitos dos povos que vivem e retiram recurso sustentáveis dela.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Fazer ecoar as questões que se relacionam aos clamores contra o que o nosso planeta vem sofrendo, por meio de diversas linguagens diversificadas e provocativas, pode estabelecer um modo de escuta às vozes daqueles e daquelas que agem por uma revolução cognitiva, habitando um mundo que precisa urgentemente renascer.

Na perspectiva LGBTQIAPN, as florestas podem e devem também ser sua bandeira de luta, pois elas retratam a diversidade e pluralidade em múltiplas interpretações, assim como tudo que habita nela.

Compreender a floresta é mais que uma pauta, e se sentir parte dela numa perspectiva de integralidade e conexão tanto para os que vivem dentro dela, quando para os que estão ao entorno dela.

A contribuição dos artistas LGBTQIAPN através de sua arte, fala e performance, nos mostra uma outra maneira de olhar a floresta. Esta ação, por sua vez, nos leva à floresta com outros recortes de se ver o natural, de participar dela, de estar conectado com ela, e de lutar por ela.

Informações sobre o interlace ente os LGBTQIAPN e a sustentabilidade ambiental são escassas e muitas vezes silenciadas pela opressão, que tenta apagar suas falas e contribuições com a pauta ambiental, sobretudo a retomada das florestas.

Ao construirmos cidades, e nos afastarmos da mata, corremos um sério risco de perder a conexão primordial, fator essencial para coexistência. Porém, enquanto houver sementes, embora poucas, mas persistentes pela ânsia de querer germinar, um outro futuro será possível, abrindo diálogos entre o mundo urbano e o mundo natural.

## REFERÊNCIAS

- ABUD, C. O.; SOUZA L. P.; GORISCH, P. C. V. S. Mudança Climática: uma crise previsível. UNISANTA. **Law and Social Science**, v. 12, n.1, p. 191-209. 2023.
- ALBUQUERQUE, U. P.; LUCENA, R. F. P. Can apparency affect the use of plants by local people in tropical forests? **Interciência**, n. 30, p. 506-510, 2005.
- ANTONELLI M.; DONELLI D.; BARBIERI G.; VALUSSI. V.; MAGGINI V.; FIRENZUOLI F. Forest Volatile Organic Compounds and their Effects on Human Health: A State-of-Art Review. **Environmental Research and Public Health**, p. 1-36, 2020.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem* São Paulo: **Hucitec**, 1992.
- BRANDON, K. Ecosystem Services from Tropical Forests: **Review of Current Science**. 86p. 2014.
- DIEGUES A.C.S.; ARRUDA R.S.V. Saberes Tradicionais e Biodiversidade no Brasil. **Ministério do Meio Ambiente**, Brasília, DF. v. 4. 176p. 2001.
- FERREIRA, I.N.; MANSO, E.C. Herbário Virtual Zumbi dos Palmares: Combatendo a Intolerância Religiosa Contra os Povos Tradicionais de Terreiro de Candomblé. **Fórum de Metodologias Ativas**, São Paulo, SP, v.4 n.1, p.1-15, 2023.
- FERREIRA, I. N.; MANSO, E. C. Benze que Passa: Importância das Rezadeiras na Etnobotânica 1. **VIII Semana de Biologia de Itabaiana**, Sergipe, p. 120. 2022.
- GOMES, P. Da escrita a imagem: da fotografia à subjetividade. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 62f. 1996.
- HUBBELL, S. P. Tropical rain forest conservation and the twin challenges of diversity and rarity. **Ecology and evolution**, v. 3, n. 10, p. 3263-3274, 2013.
- HUNTER M.C.R.; GILLESPIE B.W.; CHEN S.Y.P. Urban Nature Experiences Reduce Stress in the Context of Daily Life Based on Salivary Biomarkers. **Frontiers in Psychology**. 722p. 2019.
- LI, Q. Effect of forest bathing (shinrin-yoku) on human health: A review of the literature. **Santé Publique**, p.135-143, 2019.

LORETTO, D. Ecologia de Pequenos Mamíferos Arborícolas: Estado do Conhecimento, Métodos de Amostragem e Estudo Populacional com Ênfase no Bioma da Mata Atlântica. **Tese (Doutorado)** - Curso de Ecologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 198 f. 2012.

MORAN, E. F. Meio Ambiente e Florestas. Editora Indiana: **Senac**, 224p. 2017.

MUNIZ B. R. B.; XAVIER J. A.; KANIESKI M. R.; CAMPOS, C. G. C.; HENKES J. A. Impactos das Mudanças Climáticas nas Florestas Tropicais. **Revista Gestão e Sustentabilidade Ambiental**, v. 11, n. 2, p. 65-82, 2022.

OLIVEIRA G.L.; OLIVEIRA A.F.M.; ANDRADE L.H.C. Plantas medicinais utilizadas na comunidade urbana de Muribeca, Nordeste do Brasil. **Acta Botanica Brasilica**, v.24, n.2, p.571-577, 2010.

SOBRINHO I.A.P.; GUIDO L.D.F. Educação ambiental a partir do resgate dos quintais e Seu valor etnobotânico no distrito de Miraporanga. **Anais do VIII Encontro Interno e XII Seminário de Iniciação Científica**. Uberlândia, MG, p. 1-11. 2008.

The Nature Conservancy, Brasil, relatório anual 2022. <<https://www.tnc.org.br/conecte-se/comunicacao/relatorios/relatorio-anual-2022/>> . Acesso em: 01 de agosto de 2024.

VERÍSSIMO, A.; PEREIRA, D. Produção na Amazônia Florestal: características, desafios e oportunidades: características, desafios e oportunidades. **Parcerias Estratégicas**, Brasília, v. 19, n. 38, p. 13-44, 2014.

# CAPÍTULO 7

## O REGIONALISMO CONTEMPORÂNEO NA LITERATURA PARAIBANA PRODUZIDA POR MULHERES: O CASO DAS OBRAS *ORQUÍDEA DE CICUTA E VASTO MUNDO*

*José de Sousa Campos Júnior<sup>1</sup>*

Doi: 10.48209/978-65-84959-81-7

**Resumo:** As tendências estéticas na literatura brasileira apresentam um ciclo de permanências e rupturas, com tendências literárias reaparecendo em diferentes contextos históricos. Antonio Candido (2000) explica esse fenômeno como um jogo dialético que garante a autonomia da literatura no Brasil. O regionalismo destaca-se como uma dessas tendências, especialmente na literatura paraibana contemporânea produzida por mulheres, exemplificada pelas obras de Janaína Azevedo e Maria Valéria Rezende, que exploram questões identitárias e sociais do Nordeste. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é refletir sobre os aspectos caracterizadores do regionalismo contemporâneo a partir da análise das obras *Orquídea de Cicuta* e *Vasto Mundo*, de autoria das respectivas autoras citadas acima.

**Palavras-chave:** Regionalismo. Literatura paraibana. Literatura produzida por mulheres. Tendências contemporâneas.

---

<sup>1</sup> Doutor em Literatura e Interculturalidade pelo Programa de Pós-graduação em Literatura e Interculturalidade (Universidade Estadual da Paraíba), onde também realizou sua pesquisa de mestrado, que resultou no livro *Dicionário de escritoras paraibanas* (2017). Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa (UEPB-2011) e é pesquisador na área de Literatura e Estudo de Gênero, mais especificamente Literatura de autoria feminina, dedicando-se sobretudo às questões e problematizações referentes à literatura paraibana produzida por mulheres.

## **INTRODUÇÃO**

As correntes estéticas na literatura brasileira são marcadas por um fluxo contínuo de permanências e rupturas. Isso significa que uma tendência literária não se restringe necessariamente a um único período histórico, podendo ressurgir em diferentes épocas e sob novos contextos. Dessa forma, de acordo com Antonio Candido (2000), o processo de autonomia da literatura no Brasil ocorreria através do jogo dialético de continuidades e rupturas estéticas, o que explica o fato de determinadas tendências literárias terem adeptos em diversos momentos históricos ao longo da linha cronológica brasileira.

Nessa perspectiva, entendemos o regionalismo como uma tendência, dentre tantas outras da literatura nacional, com continuidades e descontinuidades que foca em aspectos e personagens de uma determinada região. O foco no povo nordestino, nos seus costumes e na sua força de resistência, mostra que a literatura regionalista continua tendo o “fôlego de gato<sup>2</sup>”; ainda resiste bravamente em meio à uma crítica descreditada e ao desafio de reinventar sempre, o que se torna possível graças à substância de suas narrativas: os sentimentos humanos. Essa expressão captura a ideia de que o regionalismo, apesar de variações e mudanças, continua sendo uma parte vital da literatura brasileira.

Sendo assim, o foco aqui recai sobre duas obras: *Orquídea de cicuta*, publicada em 2002 por Janaína Azevedo, e *Vasto Mundo*, publicada por Maria Valéria Rezende em 2015, com a finalidade de refletir como se configura a tendência regionalista contemporânea na literatura brasileira, discutindo aspectos teóricos pertinentes à temática e apontando características desta tendência, tomando como base a literatura paraibana produzida por mulheres. Para atingir este objetivo nos deteremos nas obras em prosa (mencionadas acima) de duas escritoras contemporâneas pertencentes à literatura paraibana: Janaína Azevedo e Maria Valéria Rezende. Ambas tematizam questões identitárias e sociais referentes a indivíduos moradores de comunidades ou vilarejos rurais do Nordeste, mostrando os conflitos advindos de seu cotidiano e de seus dilemas internos.

---

<sup>2</sup> Expressão usada pela primeira vez por José Carlos Garbuglio, em artigo de 1979 sobre o regionalismo e suas versões.

## **CONSIDERAÇÕES SOBRE A TENDÊNCIA REGIONALISTA NA LITERATURA BRASILEIRA**

Consideramos obra regionalista aquela que traz em seu bojo uma linguagem regional, plasmando-se nela ambientes e territórios específicos de caráter provinciano. Porém, para uma obra ser chamada de regionalista dependerá de outros fatores fundamentais, como a escolha das temáticas a serem tratadas, o objetivo da autora, o estilo de escrita e até mesmo o gosto pessoal. Dessa forma, é um conjunto de características que permitem tal denominação; dentre elas as mais preponderantes são o aspecto estético e a temática plasmada no texto, como podemos observar no trecho abaixo, pertencente à obra *Vasto Mundo*:

Preá... outro nome não tem. Quem poderia dizer era a velha, mas morreu sem que ninguém se lembrasse de perguntar. Para a maioria do povo de Farinhada, hoje parece que ele esteve sempre aqui, que sempre foi assim, uma coisa da vila como a igreja, a ponte sobre o riacho, os bancos de cimento da pracinha. Mas alguém se lembra: chegou um dia com a velha que chamava de avó, meio cega, meio mouca, meio fraca do juízo. O menino, não se sabe que idade tinha... Alguma coisa entre oito e treze anos. Quem pode saber? Fraquinho, enfezadinho como todo filho da miséria. Disseram que vinham do Juá. Qualquer canto da Paraíba tem rua, fazenda, sítio com esse nome. Também, ninguém perguntou muita coisa: uma velha perto de morrer e um menino vivendo só de teimoso... (Rezende, 2015, p. 15-16)

Nesse sentido, denominar, ou classificar uma obra literária de “regionalista”, de acordo com a interpretação de alguns críticos literários de tendência conservadora, traz em si um caráter redutor, isto é, como a obra não atingiu dimensões universais (de acordo com o julgamento desses mesmos críticos) ela é enquadrada (para não dizer aprisionada) como uma obra de cunho regionalista. Se a obra, mesmo tendo características temático-formais que possam lhe categorizar como tal, conseguir atingir dimensões universais, ela é galgada a novos patamares estéticos e críticos, como ocorreu com *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa (há, inclusive, estudiosos que defendem que depois da publicação dessa obra o regionalismo se esgotou). Portanto, esta é uma “tendência temática e formal que se afirma de modo marginal à ‘grande literatura’” (Chiappini, 1995, p. 156). Esse grau de marginalidade aumenta quando o escritor mora em um estado

fora dos grandes centros culturais, como no caso da Paraíba, espaço de pertencimento de ambas escritoras.

Vasto mundo (2015) é composto por diversas pequenas narrativas que compõem uma narrativa geral mostrando a vida e os dilemas dos moradores da vila Farinhada, a exemplo da narrativa homônima citada acima, cujo enfoque recai sobre Preá:

A morte da avó mudou pouca coisa na vida de Preá. A tristeza que lhe deu de pouca em pouco foi se acabando. De noite, sozinho, a casinha parecia maior e mais vazia, por uns tempos. No mais, ficou tudo igual, só que não precisa mais levar a lata de comida para casa. Encosta na porta da cozinha de qualquer um, recebe o prato com o que vier, come ali mesmo, “obrigado, dona, até amanhã”. Desde o começo houve uma espécie de contrato, nem escrito nem falado, entre Preá e o povo de Farinhada. O menino fazia qualquer serviço que pudesse, para quem pedisse, sem botar preço e nem receber pagamento. Do outro lado, ninguém lhe negava um caneco de café, um prato de comida, uma roupa velha ou, quando ficou maiorzinho, uma dose de cana ou uma carteira de cigarro barato. (Rezende, 2015, p. 16-17)

Ele chegou à Farinhada ainda criança, trazido pela falecida avó. Depois que cresceu, Preá tornou-se uma pessoa com a qual todos podiam contar para realizar as mais diversas tarefas, função que é atrapalhada com a chegada de Leninha, moça que saiu da vila para morar no Rio de Janeiro e por quem o rapaz se apaixona. Ao subir na torre da igreja para cumprir o desafio imposto pela moça ele percebe que o mundo não se restringe à Farinhada, que o mundo é vasto, o que se relaciona intertextualmente com o famoso poema de Carlos Drummond de Andrade. Farinhada é uma vila com características rurais, não se configura como um contexto urbano de uma cidade, é atravessada por aspectos humanos e socioeconômicos oriundos de um cotidiano e um modo de vida atrelado à vida rural.

Nesse sentido, outro fator que contribui para esse modo reducionista de se pensar é o fato de o regionalismo estar ligado ao ruralismo. Entretanto, se a obra regionalista é a expressão de uma localidade, esta pode ser rural ou urbana, fazendo com que todo estado da federação tenha uma tendência regionalista. Sobre isso Chiappini comenta que

a obra literária regionalista tem sido definida como ‘qualquer livro que, intencionalmente ou não, traduza peculiaridades locais’, definição que alguns tentam explicitar enumerando tais peculiaridades (‘costumes, credences, superstições, modismo’) e vinculando-as a uma área do país: ‘regionalismo gaúcho, regionalismo nordestino, regionalismo paulista’...Tomado assim, amplamente, pode-se falar tanto de um regionalismo rural quanto de um regionalismo urbano. No limite toda obra literária seria regionalista, enquanto, com maiores ou menores mediações, de modo mais ou menos explícito ou mais ou menos mascarado, expressa seu momento e lugar. Historicamente, porém, a tendência a que se denominou regionalista em literatura vincula-se a obras que expressam regiões rurais e nelas situam suas ações e personagens, procurando expressar particularidades linguísticas (1995, p. 155).

O ruralismo, por sua vez, geralmente é associado ao Nordeste, em razão de sua urbanização tardia em relação ao restante do país e pelo fato do preconceito que envolve a figura do nordestino, tido como um indivíduo pobre, de costumes ultrapassados e vítima das condições climatológicas, as quais ocasionam a seca e sua fuga para um lugar com melhores condições de sobrevivência. Todavia, como toda noção estereotipada, essa generalização não condiz com a realidade dos nordestinos. A associação imediata entre regionalismo e Nordeste pode ser explicada através dos fortes movimentos de valorização da cor local que encontraram seu auge na década de 1930, quando as condições econômicas e literárias contribuíram para um ambiente propício à ascensão dos escritores nordestinos.

O Regionalismo, portanto, pode ser entendido como consequência ou reação da modernização da economia do país. A tensão entre tradicional e moderno na economia rural serviu como base motivacional à literatura regionalista. Várias obras desse período retrataram a crise econômica pela qual passavam os engenhos de cana de açúcar do Nordeste. Chegando até mesmo ao ponto de alguns estudiosos as denominarem como uma “literatura dos ressentidos”. Assim, esse tipo de produção literária teria uma função compensatória, como defende Chiappini (1994), uma vez que há a representação do passado para compensar o fato de o poder econômico ter se deslocado para o Sudeste: “o regionalismo aparece, então, como um movimento compensatório em relação ao novo, e, mais para o começo deste século, ao urbano e ao cosmopolita” (Chiappini, 1994, p. 670). Porém, como problematizado pela mesma autora em texto recente (2014), o re-

gionalismo não é uma tendência exclusiva de países considerados antes de “terceiro mundo”; ele também encontra terreno fértil em países da Europa, nações de “primeiro mundo”:

a economia não explica tudo e os regionalismos estão estreitamente vinculados às tradicionais lutas pela hegemonia e contra determinadas hegemonias, ao longo da história europeia. De todo modo, podemos ainda aceitar a hipótese de Antonio Candido e de Mecklenburg, reconhecendo que os países ditos então subdesenvolvidos, como o Brasil, guardam alguma especificidade, quanto mais não seja, porque, embora a mistura não seja aí nem maior nem mais visível que na Europa, eles têm mais tradição na vivência, senão na convivência com ela (Chiappini, 2014, p. 50).

Portanto, isso coloca em questão a ideia do regionalismo como decorrente do subdesenvolvimento. Não queremos dizer com isso, que essa afirmação se torna falsa, e sim que há outros fatores de ordem econômica e social que atuam na constituição de uma tradição regionalista, e que ajudam a explicar de maneira mais adequada a natureza das matrizes formadoras dessa tendência. Podemos citar o fenômeno da globalização que, à medida que tenta uniformizar os hábitos de todas as nações do planeta, tentando apagar as diferenças, pode servir como mote para o surgimento de obras em defesa de características de determinados locais.

Essa discussão leva às seguintes oposições, que estão na formação de nossa literatura: rural versus urbano, localismo versus cosmopolitismo, particular versus universal. Deste modo, os críticos literários herdeiros desse modo de pensar consideram a obra regionalista inferior às outras que não são, pois aquelas seriam de menor valor estético, uma vez que se limitam ao “beco”, não ultrapassando as fronteiras do localismo. Entretanto, o regionalismo foi uma forma de consolidação da identidade nacional, “um fator decisivo de autonomia literária e importante contrapeso realista, uma vez que implicava esforço pessoal de estilização e grande quota de observação” (Araújo, 2008, p. 122). Ao se tentar consolidar a identidade nacional, coloca-se em tensão a região, visto que a nação pressupõe uma unidade nacional, buscando sempre um tipo representativo, e a região implica em diversidade.

Mesmo a noção de “região” desestabilizando a “nação”, é através da figura humana do interior, de ambientes afastados que se buscou representar a nação; e são essas regiões que constituem uma nação, ou seja, “os valores e tradições locais compõem a fundamentação da nação, neles essa encontra seus principais sustentáculos” (Santos, 2011, p. 404). Era contra a ênfase na região que os modernistas de São Paulo lutavam, porque, de acordo com seus entendimentos, isso se opunha ao objetivo de se buscar uma identidade nacional através de uma literatura nacional e não local, a fim de que se chegasse à universalidade. Mário de Andrade tece várias críticas a essa postura e chega a afirmar que a literatura regionalista não passaria do “beco”. Essa preocupação mostra que os escritores estavam interessados em alcançar dimensões universais e criticavam o que seria um retrocesso. A preocupação maior deveria consistir em colocar em cena caracteres tipicamente brasileiros, e foi o que fez Mário de Andrade no trabalho de composição de *Macunaíma* (1928).

Entretanto, a tendência que estava sendo anunciada (a regionalista) apontava justamente para a exposição do sofrimento, miséria e perseverança de uma população que habita a área geográfica mais brasileira de todas: a caatinga (tipo de bioma presente no semiárido nordestino com vegetação resistente à falta de chuva que não é encontrada em nenhum outro país, é um bioma exclusivamente brasileiro). O Manifesto Regionalista, por sua vez, lançado em Recife em 1926 pelo grupo de intelectuais e escritores encabeçado por Gilberto Freyre busca valorizar a região enquanto elemento atuante na organização nacional e a consequente manutenção de valores regionais. No entanto, a atualização e a busca por uma identidade brasileira passam justamente pela valorização de seus caracteres regionais. Através do foco nestes aspectos se avançaria no processo de construção de uma produção com a cor nacional. Nesse sentido, vale destacar que

o Centro Regionalista do Nordeste, fundado em 1924, era encabeçado por Freyre e intencionava representar um polo de investigação e preservação das tradições socioculturais nordestinas, ressaltando como elas retinham as características mais destacadas e autênticas do “povo brasileiro”. Ele congregava um conjunto de intelectuais e almejava compor um programa de intervenção. (Santos, 2011, p. 400-401)

O grupo de escritores nordestinos representava um passado rural em plena decadência ao passo que os modernistas de São Paulo desejavam o avanço econômico e desenvolvimento das atividades industriais para que a nação caminhasse em direção ao progresso e ao moderno. Nessa postura deste segundo grupo está embutida uma imitação do industrialismo dos países europeus. Logo, eram posturas contraditórias que ao mesmo tempo em que combatiam determinados esquemas culturais tentavam seguir modelos econômicos estrangeiros. O próprio deslocamento do eixo econômico do Nordeste para o Sudeste é um indício disso.

O Regionalismo, em seus diversos momentos históricos (desde José de Alencar e demais escritores românticos, passando por Franklin Távora, pré-modernismo, Romance de 30, Guimarães Rosa e a produção contemporânea) é uma das tendências mais importantes em termos de formação de uma literatura nacional, configurando-se como uma corrente temática responsável por mostrar o Brasil por meio de suas regiões. A partir do enfoque dado aos povos de determinados lugares, com a tematização de seus costumes e cultura, se chega a um retrato do país mais próximo da realidade; uma nação que elege vários tipos representativos formando um tecido heterogêneo da nacionalidade, e não a escolha de um personagem- -síntese de uma nação que se pretende homogênea.

Dessa forma, considerando o regionalismo como uma tendência estética, o fato de a autora ser considerada escritora paraibana não indica obrigatoriamente que sua obra será de cunho regionalista. Consideramos que o fator de maior ponderação para considerá-la regionalista é o estético e a temática plasmada no texto. Nesse sentido, o aspecto local de uma obra (quando nela estão plasmadas ambientes e territórios específicos, geralmente um ambiente rural ou com aspecto provinciano, no sentido de fortemente baseada em costumes e tradições rurais) constitui-se como fator indicativo de uma obra regionalista.

No entanto, considerando esses aspectos como uma tendência dentre várias na literatura, para uma obra ser chamada de regionalista dependerá de outros fatores fundamentais, como a escolha das temáticas a serem tratadas, o objetivo da autora, o estilo de escrita e até mesmo o gosto pessoal. Ou seja, somente o local

de onde a escritora produz não é suficiente para categorizar uma obra como regionalista. Assim, dentre as obras catalogadas nesta pesquisa aparecerão aquelas que podem ser chamadas de regionalistas e aquelas que não permitem tal afirmação. Logo, a afirmação da existência desta tendência contraria parte da crítica literária que defende que o regionalismo morreu após a publicação de *Grande Sertão: Veredas*, em 1956, e reforça o “fôlego de gato” do regionalismo (como já apontava Lígia Chiappini).

Outra questão importante para pensarmos sobre o lugar da produção paraibana diz respeito ao fato de muitas vezes essa produção ser entendida como regional pelo fato de ser proveniente do estado do Nordeste. Isso nos leva aos fatores que configuram uma obra como regional, que, nesse caso, seria reducionista uma vez que seria considerado como critério o fato de as autoras serem paraibanas, desprezando, assim, o aspecto conteudístico e estético da obra. Se “região implica uma parte dentro de um todo mais amplo – o país como tal – a arte regionalista *stricto sensu* seria aquela que buscaria enfatizar os elementos diferenciais que caracterizariam uma região em oposição às demais ou à totalidade nacional” (Almeida, 1981, p. 47), então grande parte da produção literária brasileira poderia ser chamada de regional, visto que, cada um à sua maneira, os escritores procuram evidenciar aspectos geográficos e culturais do espaço literário plasmado na obra, geralmente tendo como referente uma região do país, o que o coloca em oposição às outras regiões.

O fato de a autora ser paraibana não significa que sua obra necessariamente será de cunho regionalista. Entendido como tendência, essa linha temática é uma dentre tantas outras cultivadas pelas autoras da Paraíba. Voltamos aqui à ideia de que o fenômeno da globalização impulsiona o surgimento de obras dessa natureza, uma vez que tais escritos exaltam peculiaridades locais que tentam ser superadas e/ou apagadas pela crescente globalização. No entanto, a produção dessas autoras não pretende ser uma compensação do deslocamento do poder econômico, como já fora no passado com José Lins do Rego e outros autores nordestinos. Há nelas uma capacidade de autorregeneração desse povo, que encontram uma

maneira de resistir ao sofrimento e recomeçar a vida. Recomeço presente no conto *Por causa dos mulungus*, de Janaína Azevedo, no qual a protagonista retorna ao seu local de origem e traz consigo toda uma memória afetiva relacionada ao espaço e às pessoas:

– Se os mulungus florirem, o ano será bom – dizia tia Inácia, sentada ao meu lado, no ônibus que nos levaria ao Olho D’Água, naquele Natal de 1959. Lembro-me bem de que, durante toda a viagem, de olhos aflitos, eu procurava mulungus floridos ao longo do caminho. Porque desesperadamente o ano teria de ser bom para mim. Fecho os olhos e percorro com os mesmos pés, agora descalços, o lugar onde o ônibus parara, a velha estrada de barro empoeirada e comprida. E, lá perto do açude, a estreita alameda e os mulungus. (Azevedo, 2002, p. 17)

O retorno ao local de origem é uma característica constante nas narrativas analisadas: um retorno com o objetivo de consertar erros do passado, para rever parentes queridos, ou simplesmente uma visita rápida para mostrar para os que ficaram que a situação está favorável justamente pelo fato de ter se afastado do local considerado atrasado e pobre.

Voltando à questão do que consideramos “escritora paraibana”, nesta pesquisa, a caracterizamos como aquela que tem obra individual publicada na e que reside no estado da Paraíba, tendo nascido neste estado ou tendo-se radicado aqui, uma vez que seu espaço cultural de produção é o paraibano. Assim, tomamos como principal critério o lugar de onde a escritora fala. Ratificamos o critério adotado pela coletânea de poesia paraibana mencionada acima. Logo, se uma escritora mora há tempos em outro estado a consideramos pertencente à literatura daquele estado porque entendemos que seu contexto de produção atua diretamente na constituição e configuração da obra literária.

A identidade cultural é influenciada pelos agentes culturais e sociais do meio geográfico onde vivemos, logo, o local onde se mora é fator fundamental (embora não exclusivo) na constituição da identidade de um sujeito e na sua formação cultural. Portanto, isso se refletirá também nas manifestações artísticas produzidas por esses sujeitos. Atualmente, há escritoras que nasceram na Paraíba, mas vivem no Rio de Janeiro, Recife e Manaus. Desta forma, seguindo o critério aqui adotado, elas serão classificadas como escritoras dos respectivos estados

nos quais vivem. Assim, o adjetivo “paraibana”, problematizado no início deste tópico, ganha o sentido de residente na Paraíba, atuando na luta pela legitimação e reconhecimento da literatura neste estado.

Existe um silenciamento da crítica literária em relação à produção considerada regionalista. Conforme Santini (2009, p. 256), esse silêncio da crítica ou recusa em avaliar as produções regionalistas nas últimas décadas agravam um processo de negação dessa tendência na literatura brasileira. Isso faz com que essa produção seja vista como marginal e presa ao passado decadente, de crises. Passado este, que serviu de base para os autores atingirem o auge da tendência regionalista (no superregionalismo), mas, de acordo com essa visão, se esgotou nisso, não proporcionando mais obras consideráveis, “de modo que qualquer persistência nesse sentido seria um caso de anacronismo ou falta de criatividade” (Santini, 2009, p. 78).

Contrariando essa noção, existem autores contemporâneos que vêm se destacando com obras nessa tendência literária (mesmo que alguns não queiram se filiar a nenhuma classificação). Tal atitude se deve ao caráter redutor e ultrapassado (conforme o entendimento dos autores e parte da crítica) da denominação “obra regionalista”. Atualmente, esta tendência encontra um contexto socioeconômico distinto das condições de produção dos ciclos anteriores. Por isso, novas questões surgem para provar que este tipo de literatura não se esgotou. Alguns estudiosos questionam até a continuação do uso do termo “Regionalismo”, como já anunciava Antonio Candido ao falar em “Superregionalismo”. Isso aponta para a necessidade de “encararmos a demanda da reinvenção conceitual, bem como de suas perspectivas metodológicas – estas capazes de atualização dos seus pressupostos para um mundo novo, mesmo que apenas, supostamente, internacional/global” (Maciel, 2014, p. 20). A configuração atual das dinâmicas culturais requer novas maneiras de se pensar a relação entre a cultura regional e nacional. Ainda há nesse jogo dialético diversos impasses, só que regidos por uma dinâmica cultural atual com implicações mais diferentes das observadas nos outros períodos anteriores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com o passar dos anos, o regionalismo se consolidou como uma característica marcante da literatura brasileira, representando as diferentes regiões do país e suas peculiaridades. Autores como Euclides da Cunha, Simões Lopes Neto, Graciliano Ramos e Guimarães Rosa trouxeram um olhar atento e sensível para a vida no campo, retratando de forma magistral os costumes, as tradições, a paisagem e o modo de falar dos habitantes dessas regiões.

No entanto, o regionalismo não se limita apenas à literatura do passado. Na literatura paraibana contemporânea, destacam-se escritoras que abordam o regionalismo de forma inovadora, explorando novas temáticas e perspectivas. Mulheres como Maria Valéria Rezende e Janaína Azevedo têm contribuído significativamente para a ampliação do repertório literário regional e para a valorização da literatura escrita por mulheres no estado da Paraíba. Ao analisar a produção literária dessas autoras, percebe-se que o regionalismo se renova e se reinventa, acompanhando as transformações sociais e culturais da sociedade brasileira. Temas como desigualdade social, questões de gênero, diversidade e identidade regional são abordados de forma singular, trazendo à tona reflexões profundas sobre a realidade do país.

Sendo assim, a discussão aqui proposta mostra a necessidade da reflexão sobre o regionalismo na literatura paraibana contemporânea produzida por mulheres, tendo em vista a valorização e reconhecimento da contribuição feminina para a tendência regionalista em âmbito nacional. Desta forma, é fundamental analisar e compreender o papel das mulheres nesse contexto específico, destacando seu impacto na literatura paraibana contemporânea e ampliando a discussão sobre diversidade de vozes e perspectivas literárias.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Maurício Gomes de. **A tradição regionalista no romance brasileiro (1857-1945)**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

ARAÚJO, Humberto Hermenegildo de. A tradição do Regionalismo na Literatura Brasileira: do pitoresco à realização inventiva. **Revista Letras**, nº 74. Curitiba: Editora UFPR, 2008, p. 119-132.

AZEVEDO, Janaína. **Orquídea de Cicuta**. João Pessoa: Editora Manufatura, 2002.

CHIAPPINI, Ligia. Velha praga? Regionalismo literário brasileiro. In: PIZARRO, Ana (org.). **América Latina: palavra, literatura e cultura**. São Paulo: Memorial; Campinas: UNICAMP, 1994, p. 665-702.

\_\_\_\_\_. Do beco ao belo: dez teses sobre o regionalismo na literatura. **Revista Estudos Históricos**, vol. 8, nº 15. Rio de Janeiro, 1995, p. 153-159.

\_\_\_\_\_. Regionalismo(s) e regionalidade(s) num mundo supostamente global. In: MACIEL, Diógenes André Vieira (org.). **Memórias da Borborema 2: internacionalização do regional**. Campina Grande: Abralic, 2014, p. 21-64.

MACIEL, Diógenes André Vieira Maciel. A discussão em torno dos regionalismos e regionalidades ou uma tentativa de apresentação. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Memórias da Borborema 2: internacionalização do regional**. Campina Grande: Abralic, 2014, p. 7-20.

REZENDE, Maria Valéria. **Vasto mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

SANTINI, Juliana. Entre a memória e a invenção: a tradição na narrativa brasileira contemporânea. **Revista Cerrados**, n 27. 2009.

SANTOS, Robson dos. Cultura e tradição em Gilberto Freyre: esboço de interpretação do Manifesto regionalista. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 14, n. 2, 2011, p. 399-408.

# CAPÍTULO 8

## CLÁSSICOS DA SOCIOLOGIA: ONTOLOGIA SOCIAL EM MARX, DURKHEIM E WEBER

*Rafaela Oliveira Borges<sup>1</sup>*

Doi: 10.48209/978-65-84959-81-8

**Resumo:** Este artigo propõe uma discussão teórico-metodológica sobre os clássicos da sociologia e suas ontologias sociais: Marx, Durkheim e Weber. Discute-se como cada autor se posiciona perante o mundo social e, a partir disso, elege maneiras de estudar os fenômenos sociais. No decorrer da discussão, ressalta-se como as categorias trabalho, moral e ação social são desenvolvidas pelos autores. Através da discussão teórico-metodológica, destaca-se a relevância da análise dos clássicos, que ora possibilita a ênfase em agências humanas, ora em estruturas socioculturais, com o intuito de oferecer uma compreensão sobre como as ontologias sociais desses autores impactam suas teorizações. Argumento, por fim, que toda ontologia social tem implicações para a metodologia explicativa em que se apoia, tornando-se imprescindível a vinculação entre ontologia, metodologia e teoria prática, pois, em qualquer campo de estudo, o tema social deve relacionar-se com a maneira como é estudado.

**Palavras-chave:** Teoria sociológica; Ontologia social; Epistemologia; Metodologia;

### INTRODUÇÃO

Este artigo propõe uma discussão teórico-metodológica sobre os clássicos da sociologia e suas ontologias sociais: Marx, Durkheim e Weber. Discute-se

---

<sup>1</sup> Doutora e Mestra em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Bacharela em Ciências Sociais pela mesma instituição. Licenciada em História (UNINTER).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0890-5851>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9824767539802585>

como cada autor se posiciona perante o mundo social e, a partir disso, elege maneiras de estudo acerca dos fenômenos sociais. De acordo com Archer (2009), as relações entre os indivíduos e as sociedades engendram a problemática fundamental das Ciências Sociais desde seus primórdios; sobre tal problemática, a autora afirma que “somos simultaneamente livres e restringidos, tendo alguma consciência disso” (ARCHER, 2009, p. 29), e que essa ambivalência de sentimentos advém da natureza da reflexividade humana e da natureza da realidade social. Ao reconhecer e reconciliar esses dois aspectos em torno da experiência humana no mundo, Archer desenvolve adequações para a teoria social e cultural contemporânea. A partir do paradigma teórico do realismo crítico, ela elabora uma abordagem teórica que presta ênfase na produção de conhecimento não conflacionário, pois a conflação privilegia tanto o estudo das agências humanas em detrimento das estruturas sociais quanto confere primazia às estruturas sociais em relação às agências humanas nas análises (ARCHER, 2009).

No entanto, no caminho dos clássicos, se para Marx há a ênfase na precedência do “econômico” e, por extensão, do social, na teoria social de Durkheim (2007), a sociedade é definida como uma totalidade e, assim, argumenta-se que um fato social deve ser compreendido em referência a outro fato social. Pela ausência de referências às motivações individuais, as teorias sociais de Durkheim são caracterizadas como holistas. Tais teorias engendram a conflação descendente, pois a resolução do problema entre estrutura e agência, ou sociedade e indivíduo, faz da agência um epifenômeno (ARCHER, 2009). Já em Weber (2009), argumenta-se sobre a centralidade dos indivíduos e das suas ações na constituição da realidade social. A teorização social promovida pelo individualismo metodológico caracteriza-se pela conflação ascendente, fazendo da estrutura um epifenômeno (ARCHER, 2009).

Diante deste quadro, discute-se como cada autor se posiciona perante o mundo social e, a partir disso, elege maneiras de estudo acerca dos fenômenos sociais. No decorrer da discussão, ressalta-se como as categorias trabalho, moral e ação social são desenvolvidas pelos autores. Através da discussão teórico-me-

todológica, ressalta-se a relevância da análise dos clássicos, que ora possibilita a ênfase em agências humanas, ora em estruturas socioculturais, com o intuito de oferecer uma compreensão sobre como as ontologias sociais desses autores impactam suas teorizações. Argumento, por fim, que toda ontologia social tem implicações para a metodologia explicativa em que se apoia, tornando-se imprescindível a vinculação entre ontologia, metodologia e teoria prática, pois, em qualquer campo de estudo, o tema social deve relacionar-se com a maneira como é estudado.

## **PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM MARX, WEBER E DURKHEIM**

Sobre o saber científico produzido por Marx e Engels, destaca-se a obra *“A Ideologia Alemã 1845-1846”*, como marco inicial da concepção de análise social embasada no materialismo histórico. Aponta-nos Gorender (2001, p. VIII), que ambos autores possuíam um “vasto acervo cultural submetido à reformulação por uma crítica poderosa”. Nesse sentido, ao considerar aspectos epistêmicos e metodológicos, torna-se relevante ressaltar alguns pontos das críticas e reformulações teóricas, que culminam na perspectiva do materialismo histórico.

Conforme Gorender (2001), a concepção filosófica idealista, principalmente advinda da escola de Hegel, ao se opor a monarquia absolutista, atacava a religião e não o estado. Compartilhando deste quadro teórico, Marx foi um hegeliano de oposição. No entanto, não seguindo carreira acadêmica, como jornalista, Marx têm aproximação com grupos socialistas e em 1843 incorpora a noção do “proletariado enquanto classe mais explorada, e por isso mesmo, mais revolucionária” (ibidem, p. XI). Tal perspectiva torna-se central no pensamento desenvolvido por Marx e Engels.

Desta forma e contrapondo-se ao idealismo hegeliano, Marx ao escrever a *“Crítica da filosofia do direito de Hegel – Introdução - 1844”*, pontua a necessidade de saída da crítica da religião em vista de realizar uma crítica à política.

Tratando da emancipação humana, Marx (2010, p.156) ao perguntar-se “onde se encontra, então, a possibilidade positiva de emancipação alemã”, engendra o proletariado como agente histórico de mudança e afirma uma relação estrita entre a filosofia radical com o proletariado. Nesse sentido pontua Marx que:

assim como a filosofia encontra suas armas *materiais* no proletariado, o proletariado encontra na filosofia suas armas *espirituais*, e tão logo o relâmpago do pensamento tenha penetrado profundamente nesse ingênuo solo do povo, a emancipação dos *alemães* em *homens* se completará. (Ibidem, p. 156, grifos do autor)

A ruptura com o idealismo filosófico de Hegel, ganha força com as críticas desenvolvidas e as reformulações teóricas. Sobre isto, cabe ressaltar que, Ludwig Feuerbach e suas obras “*A essência do cristianismo - 1841*” e “*Fundamentos para a filosofia do futuro – 1843*”, desempenham relevante influência na elaboração do pensamento de Marx e Engels. Pode-se afirmar que tal influência constitui a ponte para o materialismo. Segundo Gorender (2001), ao afirmar que o “homem é o deus do homem”, Feuerbach atacava a religião cristã oficial incorporando pressupostos de ateísmo e materialismo.

Entretanto, salienta Gorender (2001) que não ortodoxos as suas influências, Marx e Engels “iniciaram profundo processo de reelaboração da dialética hegeliana, que resultará numa revolução filosófica: a integração do princípio da dialética no corpo do materialismo e a reconstrução deste como materialismo dialético” (ibidem, p. XIV). Nesse sentido, pode-se pontuar o materialismo histórico como a análise empírica, que fundamenta-se no materialismo dialético como pressuposto metodológico. Assim, a matéria constitui a base epistêmica de Marx. Ademais, pode-se afirmar que nesta perspectiva, a mudança histórica dá-se pela mudança nos meios de produção, posto que Marx percebe a sociedade como um movimento histórico de contradição e conflito. Nesse sentido, cabe salientar que:

a história é, em primeiro lugar, a história da sociedade civil, não a história do estado. As formas de intercâmbio a princípio se apresentam como condições da produção material. Mais tarde, convertem-se em travas desta produção. A forma de intercâmbio existente é substituída por outra nova, de acordo com as

forças produtivas desenvolvidas. Em cada fase, as condições de intercâmbio correspondem ao desenvolvimento simultâneo das forças produtivas. A história apresenta-se, assim, como sucessões da forma de intercâmbio e de modos de produção. Estava aí delineada já a lei de correspondência necessária entre as forças produtivas e as relações de produção, axial na concepção do materialismo histórico. (GORENDER, 2001, p. XXVI)

Por sua vez, em “*As regras do método sociológico - 1895*”, Durkheim argumenta em torno da instauração, propriamente, de uma disciplina sociológica, que vise à produção de conhecimento objetivo acerca da sociedade. Empreende, assim, em estabelecer método para a análise social. Para Durkheim (2007), a sociologia enquanto ciência autônoma tem nos fatos sociais seu objeto de estudo. Nesse sentido, pode-se afirmar que os fatos sociais constituem a base epistêmica de Durkheim. Para este autor, o social manifesta-se na moral e, assim, a análise social não fundamenta-se apenas na matéria. Consistem os fatos sociais, conforme Durkheim (2007) em:

maneiras de agir, de pensar, e de sentir, exteriores ao indivíduo, e que são dotadas de um poder de coerção em virtude do qual esses fatos se impõe a eles. Por conseguinte, eles não poderiam se confundir com os fenômenos orgânicos, já que consistem em representações e em ações; nem com os fenômenos psíquicos, os quais só têm existência na consciência individual e através dela. Esses fatos constituem portanto uma espécie nova, e é a eles que deve ser dada e reservada a qualificação de sociais. (DURKHEIM, 2007, p. 3,4)

Desta forma, o fato social constitui-se como geral, externo e coercitivo. Nesse sentido e parafraseando Durkheim (2007), afirma-se que um fenômeno só pode ser coletivo se for comum a todos ou quase todos os membros da sociedade e, portanto, se for geral. Assim, é ele geral porque é coletivo. Tal fenômeno é um estado do grupo, que se repete nos indivíduos porque se impõe a eles. Ou seja, o fato social é exterior e coercitivo, posto seu poder imperativo exercido sobre os indivíduos. Logo, ele está em cada parte porque está no todo. Como exemplo, segundo o autor, a educação molda o sujeito conforme o meio social (DURKHEIM, 2007).

E no intento de uma análise que considere o fato social como coisa, argumenta Durkheim (2007) sobre o empreendimento metodológico que tem por

princípio o descarte das pré-noções, definindo-se o fenômeno a partir de suas características exteriores e que sejam as manifestações individuais isoladas frente a uma postura de neutralidade total no fazer científico. Desta forma, almeja-se a produção de conhecimento social objetivo. Para Durkheim (2007) a análise social que considera os fatos sociais como coisa, parte da noção que:

é coisa todo objeto do conhecimento que não é naturalmente penetrável à inteligência, tudo aquilo de que não podemos fazer uma noção adequada por um simples procedimento de análise mental, tudo o que o espírito não pode chegar a compreender a menos que saia de si mesmo, por meio de observações e experimentações, passando progressivamente dos caracteres mais exteriores e mais imediatamente acessíveis e menos visíveis e aos mais profundos. Tratar os fatos de uma certa ordem como coisas não é, portanto, classificá-los nesta ou naquela categoria do real; e observar diante deles uma certa atitude mental. É abordar seu estudo tomando por princípio que se ignora absolutamente o que eles são e que suas propriedades características, bem como as causas desconhecidas de que estas dependem, não podem ser descobertas pela introspecção, mesmo a mais atenta. (DURKHEIM, 2007, Pg. XVII, XVIII)

Ademais, pode ser classificado o fato social como normal ou patológico. Na perspectiva de Durkheim (2007), o que distingue os fatos é a sua regularidade. Assim, um fato social normal regular ocorre em toda a sociedade, enquanto o fato social patológico constitui-se eventual, extraordinário. Desta forma, busca-se explicar a causalidade e função social de determinado fenômeno, sendo que apenas um fenômeno social permite explicação acerca de outro. Assim, por comparação, identifica-se elementos que produzem resultados – causa e efeito. Em síntese, Durkheim ao comparar a sociedade com um organismo, característica do viés funcionalista, entende que a disciplina sociológica deve debruçar-se a descobrir leis gerais que regem a sociedade e a maneira que se estabelece a coesão social (DURKHEIM, 2007).

No que lhe diz respeito, Weber em “*Economia e Sociedade – Fundamentos da sociologia compreensiva – 1922*”, desenvolve reflexão em torno da análise social que se baseia na sociologia compreensiva. Weber (2004) parte da perspectiva de que a sociologia deve constituir-se compreensiva e interpretativa acerca da ação social. Nesse sentido, a ação social corresponde ao objeto de estudo da

sociologia weberiana, assim como sua base de produção do conhecimento. Ainda, nas palavras do autor, salienta-se, especificamente, que a sociologia significa:

uma ciência que pretende compreender interpretativamente a ação social e assim explica-la causalmente em seu curso e em seus efeitos. Por “ação”, entende-se, neste caso, um comportamento humano (tanto faz tratar-se de um fazer externo ou interno, de omitir ou permitir) sempre que e na medida em que o agente ou os agentes o relacionem com um *sentido* subjetivo. (WEBER, 2004, p.3, grifos do autor)

Conforme Weber (2004, p.3), a ação “social” deve ser entendida enquanto “ação que, quanto a seu sentido visado pelo agente ou os agentes, se refere ao comportamento de outros, orientando-se por este em seu curso.” Assim, no intento de interpretar e compreender a ação social salienta-se elementos relevantes neste processo. Logo, segundo Weber (2004, p.6), a noção de explicação remete-nos a “apreensão da conexão de sentido a que pertence uma ação compreensível de maneira atual, segundo seu sentido subjetivamente visado”.

Com efeito, a compreensão significa a “apreensão interpretativa do sentido ou da conexão de sentido” (ibidem, p. 6), aquilo que está motivando a ação. E por motivo, entende-se a “conexão de sentido que, para o próprio agente ou observador, constitui a razão de um comportamento quanto ao seu sentido (ibidem, p.8)”. Assim, parafraseando o autor, afirma-se que o uso remete a probabilidade de regularidade na orientação da ação e o costume, a regularidade que se dá pelo hábito. Assim sendo, o interesse representa as expectativas racionais referentes a fins. Desta maneira, Weber atem-se ao processo de racionalização entre os meios e os fins considerando as ações sociais e suas possíveis orientações. (WEBER, 2004) Afirma Weber (2004, p. 5) que, “o método da Sociologia “compreensiva” é racionalista. E distingue-se da concepção de Durkheim segundo a noção de que:

mas somente nesse ponto *começa* o trabalho da sociologia (tal como aqui o entendemos). É que, no caso das “formações sociais” (em oposição aos “organismos”), estamos em condições de realizar uma coisa que *ultrapassa* a simples constatação de conexões e regras (“leis”) funcionais e que está eternamente negada a todas as “ciências naturais” (no sentido do estabelecimento de regras causais para processos e fenômenos e formações da “explicação” dos processos particulares a partir dessas regras): precisamente a “compreen-

são” das ações dos *indivíduos* nelas envolvidos, enquanto que, ao contrário, *não* podemos “compreender” o comportamento, por exemplo, das células, mas apenas registrá-lo funcionalmente e determiná-lo segundo as *regras* às quais está submetido. Esta vantagem da explicação interpretativa em face da explicação observadora tem, entretanto, seu preço: o caráter muito mais hipotético e fragmentário dos resultados obtidos pela interpretação. Mas, mesmo assim, *esta* constitui precisamente o ponto específico do conhecimento sociológico. (DURKHEIM, 2004, p.10, grifos do autor)

Cabe ressaltar, que sendo o objeto de estudo da sociologia compreensiva a ação social, parte Weber do individualismo metodológico na análise social. Em capítulo da obra, “*Metodologia das Ciências Sociais – O sentido da neutralidade axiológica nas ciências sociais e econômicas – 1917*”, Weber (1992) desenvolve reflexão cujo ponto específico destaca-se: “a mais trivial exigência de que o pesquisador e o expositor do resultado da investigação devem de maneira absoluta separar a comprovação dos fatos empíricos das suas próprias avaliações práticas” (ibidem, p.369).

Nesse sentido, entende-se, conforme Weber (1992), que presumir um valor correto, uma visão de mundo que se pretende fundar na ciência implica em julgamentos de valor condenados por Weber ao trazer a exigência de neutralidade axiológica para a pesquisa empírica. Assim sendo, entende-se a busca de neutralidade de forma parcial, no sentido de que a ação social é valorativa, subjetiva. Weber não nega tal esfera subjetiva, no entanto a objetividade científica para este autor deve ser alcançada através do rigor metodológico.

## **TRABALHO, MORAL E AÇÃO SOCIAL**

Ressalta Ranieri (2004) que Marx em “*Manuscritos econômicos-filosóficos – 1932*”, ao empreender na prática materialista “reconhece que a investigação científica se conduz a partir da relação entre totalidade e realidade, uma vez que essa última só pode se dar a conhecer a partir de seus nexos causais” (ibidem, p. 15). Assim, partindo de seu presente contexto, Marx desenvolve problematizações em torno da economia humana. As críticas desenvolvidas pelo autor recaem, principalmente, sobre a concepção de uma atividade produtiva capitalista como

lei natural. Nesse sentido, ressalta Ranieri (2004, Pg. 12) que:

o componente ideológico da economia política já era vislumbrado por Marx, na medida em que o lugar da mediação efetiva do trabalho como elemento universal da socialização da humanidade era substituído, na visão da economia política, pelo imperativo da atividade produtiva capitalista como uma lei absolutamente natural. Segundo essa concepção, o componente humano nada mais era do que um componente da atividade capitalista de produção – o trabalho humano igualado a qualquer outro elemento da produção de mercadorias, uma vez que no processo predomina a percepção do indivíduo isolado, puro ente subordinado ao território das determinações econômicas.

Contra-pondo-se as perspectivas da época, como as de Adam Smith, Marx como ressalta-nos Ranieri (2004, p. 13), parte da premissa de que, “a realização dos sujeitos humanos dá-se através do trabalho”. Critica-se, assim, a propriedade privada como orientadora das relações humanas. Tal crítica acentua o processo de objetivação conforme Ranieri (2004, p.13), “dos produtos do trabalho, das objetivações de si mesmo e objetificações [...] dos sujeitos humanos na história, uma tríade sempre definida e acompanhada por outra que é composta por trabalho-estranhado-troca [...] propriedade privada”. Destas constatações, fundamenta-se a crítica de Marx a economia política da época e desenvolve-se análise sobre o estranhamento do ser humano na condição do trabalho subordinado ao capital (RANIERI, 2004).

Assim, partindo da ideia do trabalho como efetivador do ser social, afirma-se que:

o trabalho é mediação entre o homem e a natureza e, dessa interação deriva todo o processo de formação humana. A produção aparece como a forma de o homem se manter, além de configurar a forma de ele definir e orientar suas necessidades. Necessidades que, uma vez satisfeitas, repõem, ao infinito, novas necessidades; inclusive, na medida em que a produção se enriquece, a produtividade aumenta e, portanto, o trabalho se sofisticava. Repõem e renovam necessidades não propriamente materiais, mas abstratas, espirituais, que aparecem, também elas, como resultado da atividade produtiva, tendo em vista que o marco inicial desse movimento é a relação estabelecida entre o ser humano e o meio material. (RANIERI, 2004, p.14)

No entanto, Marx (2004, p.80) ao criticar a economia nacional adverte sobre a necessidade de conceber a interconexão entre “a propriedade privada, a

ganância, a separação do trabalho, capital e propriedade da terra, de troca e concorrência, de valor e desvalorização do homem [...] de todo este estranhamento com o sistema do dinheiro.” Assim, a lógica do capital engendra o homem dissociado de sua essência, posto ser o trabalho a essência do homem. Logo, o trabalho coisificado, causa estranhamento. Assim, evidência Marx que:

o estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa, pelas leis nacional-econômicas, em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador. (MARX, 2004, p. 82)

Nessa lógica do estranhamento, Marx (2004) pontua outros pontos para além do resultado produtivo, o estranhamento da coisa, mas também a própria atividade produtiva. Ressalta o autor que o trabalhador estranha-se a si mesmo. Isto se dá na medida em que “o trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto-sacrifício [...] a atividade do trabalho não é a sua auto-atividade. Ela pertence a outro, é a perda de si mesmo” (ibidem, p. 83). Assim segue Marx identificando aspectos em que o homem segue desvincilhado de sua essência que dá-se no trabalho. Cabe ressaltar, que os pontos destacados fazem parte da concepção inicial acerca do trabalho, que é muito maior, persiste e se desenvolve em outras relevantes obras de Marx.

A importância da noção de trabalho para Marx é ponto de partida para teorizações e aspectos metodológicos em diversas pesquisas sociais; se pensarmos que a economia capitalista presente demanda problematizações diversas, que refletem sobre a precarização do trabalho, dentre inúmeras questões possíveis, as teorizações acerca do trabalho em Marx podem ser ponto de partida necessário frente ao alcance e a atualidade de seus conceitos.

E no que se refere a fato social e moral pontua Durkheim (2007) que:

é fato social toda maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou ainda, toda maneira de fazer que é geral na extensão de uma sociedade dada e, *ao mesmo tempo, possui uma existência própria, independente de suas manifestações individuais.* (Ibidem, p.13, grifo do autor)

Na perspectiva de Durkheim, o fato social constitui o objeto de estudo da sociologia. Esta deve estudá-lo e de forma sociológica explicar o fenômeno em questão.

A metodologia de que parte o autor consiste em observar os fatos sociais como coisa, e, sobretudo, reconhecer que exercem de forma exterior sobre os indivíduos coerção. Nesta lógica, a moral pode ser tomada como um fato social. Assim, ao debruçar-se em analisar a realidade dos fatos sociais, conduz o autor a noção de que a moral produz regras sob a conduta humana. Logo, dá-se uma coerção moral, posto ser um dever seguir as regras impostas pela coletividade. Exemplo de aplicabilidade desta perspectiva teórica e metodológica pode ser vista, propriamente, nos estudos desenvolvidas por Durkheim (WEISS, 2007, DURKHEIM, 2007).

Nesse sentido, Durkheim em “*As formas elementares da vida religiosa – 1912*”, desenvolve reflexão acerca da religião como fornecedora de sentido e coesão social. Desta forma, para Durkheim (1996) a religião enquanto a adoração da realidade coletiva, transfigurada pela fé, constitui um sistema solidário de crenças (como eu vejo o mundo) e práticas (ritos) relativas a coisas sagradas. O sagrado seria nesta concepção, a dimensão moral. Tem-se assim, a religião como uma comunidade moral, em que os indivíduos se reúnem sob esta mesma moral (DURKHEIM, 1996).

Assim, a religião constrói determinada moralidade que condiciona os indivíduos. Conforme Durkheim (1996), sendo os fatos sociais coercitivos e externos, representa a religião tal fenômeno, posto ser um elemento social que determina a conduta de indivíduos através de crenças. Logo, constata que as várias religiões elementares atendem aos interesses da própria sociedade. Ade-

mais, cabe ressaltar que em sua reflexão, Durkheim (1996) toma o sentido de sagrado para pensar o que dá-se separado, proibido, fundamentalmente ao profano. O profano por sua vez, seria a atividade cotidiana. Desta forma, constitui a esfera sagrada força impessoal que os homens sentem agir sobre si e à qual devem obediência. Diferencia também religião de magia, pois esta última não caracteriza-se como uma “comunidade moral”, visto agir acerca de interesses próprios (DURKHEIM, 1996).

A relevância do conceito de fato social permite refletir sobre relações sociais na contemporaneidade. Nesse sentido, pensar a educação enquanto dispositivo que condiciona através de coerção a conduta de alunos e alunas constitui exemplo. Analisei a retirada das questões de gênero e sexualidade dos planos de educação do RS e POA (OLIVEIRA, BORGES, 2018). Os principais resultados apontam para uma articulação entre atores políticos com movimentações de setores conservadores e religiosos da sociedade. Ainda, os líderes destes movimentos empenharam-se em instituir suas pautas sobre a educação. Através da categoria acusatória da “ideologia de gênero”, sugerem alterações nos parâmetros e criam novos projetos de lei. No entanto, a interpretação acerca da “ideologia de gênero” por grupos religiosos, não condiz com os estudos científicos que pensam as questões de gênero e sexualidade. Logo, outra relação possível sobre a retirada da temática das escolas, recai em pensar a educação com a perspectiva de fato social, coercitivo. Paraphraseando Durkheim (2007), diz-se que na educação molda-se a criança conforme a pressão do meio social. Assim, entende-se que as opiniões públicas que persistem engendrar na educação determinada visão de mundo, heteronormativa e cristã neste caso, empreendem em dar seguimento a uma imposição moral da qual compartilham sobre as práticas pedagógicas que, conseqüentemente, reverberam na conduta dos membros escolares.

E na sequência da discussão, é importante compreender que a ação social:

significa uma ação que, quanto a seu sentido visado pelo agente ou os agentes, se refere ao comportamento de outros, orientando-se por este em seu curso. (WEBER, 2004, p. 3) a ação social (incluindo omissão ou tolerância) orienta-se pelo comportamento de outros, seja este passado, presente ou esperado

como futuro (vingança por ataques anteriores, defesa contra ataques presentes ou medidas de defesa para enfrentar ataques futuros). Os outros podem ser indivíduos e conhecidos ou uma multiplicidade indeterminada de pessoas completamente desconhecidas (“dinheiro”, por exemplo, significa um bem destinado à troca, que o agente aceita no ato da troca, porque sua ação está orientada pela expectativa de que muitos outros, porém desconhecidos em número indeterminado, estarão dispostos a aceitá-los também, por sua parte, num ato de troca no futuro. (WEBER, 2004, p. 13,14)

A sociologia compreensiva que desenvolve Weber (2004), tem na ação social seu objeto de estudo. Nesse sentido, seu pressuposto metodológico pontua que o fazer sociológico, deve empreender de forma compreensiva e interpretativa acerca da ação social. Ademais, salienta o autor que pela realidade de caráter ilimitado do objeto da sociologia, constrói-se tipos ideais que não existem propriamente, no entanto, servem para conduzir a análise.

Por tipo ideal conceitua-se como formas de organizar a realidade de modo lógico, sem traduzir exatamente a realidade. Seriam os tipos ideais, modelos que aproximam a realidade a ser estudada. Sobre o caráter da evidência da compreensão distingue Weber (2004), entre racional e intuitivamente compreensivo. Assim, afirma que “trata-se, neste caso, de tornar inteligível para nós o desenrolar da ação por eles motivadas, a partir de seus pontos de orientação interpretados intelectualmente na medida do possível, ou intuitivamente revividos, na maior aproximação possível” (Ibidem, p. 4). Logo:

em virtude de sua compreensibilidade evidente e de sua inequivocabilidade - ligada à racionalidade -, a construção de uma ação orientada pelo fim de maneira estritamente racional serve, nesses casos, à Sociologia como *tipo* (“tipo ideal”). Permite compreender a ação real, influenciada por irracionalidades de toda espécie (afetos, erros), como “desvio” do desenrolar a ser esperado no caso do comportamento puramente racional (Ibidem, p.5)

Ainda, parafraseando Weber (2004), a ação social pode ser determinada como tradicional (costume), afetiva (estados emocionais), racional referente a valores (crença) e racional referente a fins (objetivos determinados). Estas orientações serão trabalhadas por Weber no sentido de pensar a ação social relacionada ao resultado fundamental do processo de racionalidade, que dá-se entre os meios e os fins da ação.

Sobre este processo, Weber em “*A ética protestante e o espírito do capitalismo – 1904-1905*”, empreende em estudo sobre o surgimento do capitalismo através de uma ética cristã. Weber (2004b) não nega a importância da esfera material, mas argumenta sobre outros fatores, como a ação social dos indivíduos. Logo, a religião constitui um dos elementos no desenvolvimento do capitalismo. Nesse sentido o autor salienta um ethos em torno da esfera ideal de salvação que se reflete na esfera econômica. Utiliza-se para a análise, de perspectiva histórica pontuando a influência religiosa.

Assim, Weber (2004b) argumenta sobre a construção de uma ética no mundo que orienta a ação do indivíduo, sendo a religião um exemplo. Desta maneira, a ação se baseia numa visão de mundo construída pela religião, que dá sentido à realidade. Afirma Weber (2004b), que sempre houve comércio. Porém, em termos de mudança, agiria a ética religiosa num processo de racionalização, em passar de uma ação tradicional orientada para trabalhar o necessário, para a subsistência em vista da ideia capitalista, ou seja, trabalhar o máximo para acumular o máximo (WEBER, 2004b).

Com efeito, esta mudança assimila as noções de que para se ter o maior rendimento, o trabalho deve ser executado como uma vocação. Assim, instaura-se a mentalidade que busca o ganho sistemático e racional. Desta forma, Weber (2004b) pontua o espírito do capitalismo, como o surgimento de uma organização racional do trabalho, visando lucro. Assim, analisa as condições históricas, a datar de Lutero, e a noção do trabalho vinculado à vocação, que seria uma tarefa ordenada por Deus. Desta forma, ocorre a ressignificação do sentido que é dado ao trabalho. Se antes era profano, nesta visão torna-se sagrado enquanto função que representa postura ascética. O trabalho como vocação seria, então, o meio em vista do fim que recai na obtenção de lucro e salvação (WEBER, 2004b).

Contudo, Weber (2004b) ao analisar o espírito do capitalismo na sociedade moderna desvincula a ideia de trabalho relacionado à vocação. Nesse sentido, argumenta que o trabalho enquanto vocação e meio tem no lucro o fim em si mesmo. Já nas sociedades modernas seria entendido o trabalho como sem vocação.

Posto que por vias da secularização, a salvação não existe mais como um fim. O objetivo torna-se a riqueza, não vinculada à vocação religiosa e sem produção de sentido.

Ainda, sobre a relevância do conceito de ação social no contemporâneo, entende-se que dentre inúmeras relações possíveis, pode-se ressaltar também a importância do resgate da esfera subjetiva, presente na ação dos indivíduos para a base de produção epistemológica e metodológica da ciência social. Se de um lado, Durkheim privilegia a estrutura objetiva que condiciona os indivíduos, Weber com a noção de ação social resgata o indivíduo e seu papel nos processos de racionalização. A impressão polarizada que perspectivas diferentes sobre o fazer sociológico causam, tornam-se também pontos limites de ambas as teorias. Nesse sentido, contemporaneamente, muito autores como Bourdieu (1994)<sup>2</sup>, empreendem na chamada teoria da prática, que pensa para a análise social a junção da esfera tanto objetiva e estrutural, quanto a fenomenológica na produção de conhecimento social. Logo, pensar agência e estrutura em suas diferenças, porém relacionadas entre si.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante destes quadros, discutiu-se como cada autor se posiciona perante o mundo social e, a partir disso, elege maneiras de estudar os fenômenos sociais. Se para Marx há a ênfase na precedência do “econômico” e, por extensão, do social, na teoria social de Durkheim (2007), a sociedade é definida como uma totalidade e, assim, argumenta-se que um fato social deve ser compreendido em referência a outro fato social. Pela ausência de referências às motivações individuais, as teorias sociais de Durkheim são caracterizadas como holistas. Tais teorias engendram a confluência descendente, pois a resolução do problema entre estrutura e agência, ou sociedade e indivíduo, faz da agência um epifenômeno (ARCHER, 2009). Já em Weber (2009), argumenta-se sobre a centralidade dos indivíduos e

---

<sup>2</sup> BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Ática, 1994.

das suas ações na constituição da realidade social. A teorização social promovida pelo individualismo metodológico caracteriza-se pela confluência ascendente, fazendo da estrutura um epifenômeno (ARCHER, 2009).

Assim, no decorrer da discussão, ressaltou-se como as categorias de trabalho, moral e ação social são desenvolvidas pelos autores. Através da discussão teórico- metodológica, destacou-se a relevância da análise dos clássicos, que ora possibilita a ênfase em agências humanas, ora em estruturas socioculturais, com o intuito de oferecer uma compreensão sobre como as ontologias sociais desses autores impactam suas teorizações. Argumento, por fim, que toda ontologia social tem implicações para a metodologia explicativa em que se apoia, tornando-se imprescindível a vinculação entre ontologia, metodologia e teoria prática, pois, em qualquer campo de estudo, o tema social deve relacionar-se com a maneira como é estudado (ARCHER, 2009).

## **REFERÊNCIAS**

ARCHER, Margaret Scotford. **Teoría social realista: el enfoque morfo-genético**. Santiago do Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2009.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

GORENDER, Jacob. Introdução – O nascimento do materialismo histórico. In: MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, Karl. **Crítica da Filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010. MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

RANIERI, Jesus. Apresentação – sobre os chamados Manuscritos econômicos-filosóficos de Karl Marx. In: MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

WEBER, Max. *Economia e Sociedade – Fundamentos da sociologia compreensiva*. São Paulo: Editora UNB, 2004.

WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004b.

WEBER, Max. **Metodologia das Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 1992. WEISS, Raquel. **A teoria moral de Émile Durkheim**. 2007. Disponível em:< file:///C:/Users/PC/Downloads/sbs2007\_gt28\_raquel\_weiss.PDF> Acesso em: 28 Jun. 2024.

# CAPÍTULO 9

## CULTURA, IDENTIDADE E RESISTÊNCIA: AS EXPRESSÕES LGBTQIAPN+ NO FUTEBOL MASCULINO DURANTE A DITADURA MILITAR (1964-1985)

*Lucas Barroso Rego<sup>1</sup>*

*Joana Josiane Andriotte Oliveira Lima Nyland<sup>2</sup>*

**Doi: 10.48209/978-65-84959-81-9**

**Resumo:** Durante a ditadura militar (1964-1985), o futebol foi utilizado como um instrumento de controle social e de reafirmação de estereótipos de gênero. Entretanto, surgiram expressões de resistência, como a torcida Coligay, associada ao Grêmio Foot Ball Porto-Alegrense (FBPA), formada por torcedores homossexuais que desafiam as normas heteronormativas da época. A presença desse grupo nos estádios em um período de repressão levanta questões significativas sobre cultura popular, identidade, institucionalização e poder. Ao investigar essas questões, busca-se entender como, por meio de suas próprias manifestações culturais, essas identidades dissidentes foram constituídas em resistência a um contexto autoritário e hostil.

**Palavras-chave:** Diversidade. Esporte. Identidade de gênero. Resistência.

### INTRODUÇÃO

O golpe militar de 1964 se valeu de preconceitos misóginos, classistas, sexistas e racistas para reprimir qualquer comportamento que se desviasse do binarismo, da heteronormatividade e da heterossexualidade (Passamani, 2010).

---

<sup>1</sup> Mestrando em História Social e bacharel em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: lucas.barroso@ufrj.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1853-3289>.

<sup>2</sup> Mestranda em Sistemas e Processos Agroindustriais pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: andriottinyland@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0333-0959>.

Com a violência imposta pelas forças de segurança da época, a ditadura ergueu obstáculos para homossexuais, lésbicas, travestis e transexuais, impedindo a afirmação de um movimento LGBT no Brasil nas décadas de 1960, 1970 e 1980.

A queda da democracia, promovida pelo golpe, resultou em uma ditadura racista, classista e marcada pela opressão de gênero, mergulhando o país em crises econômicas, sociais, políticas e morais (Teles, 2024). Embora não houvesse uma política de Estado direcionada especificamente contra homossexuais, a censura, as prisões e a repressão afetaram essa população. Durante o período, as sociabilidades gays, embora existissem de forma clandestina (Green, 2000), foram alvo da repressão militar, que atacou especialmente espetáculos de travestis, bailes de carnaval e encontros homossexuais em locais públicos, como nas ruas do Rio de Janeiro e de São Paulo.

As leis moralistas do regime atingiram, principalmente, aquilo que se tornava visível. Reuniões públicas foram reprimidas e manifestações proibidas. Nesse cenário, Passamani (2010) observa que o que permanecia oculto era minimamente tolerado. Ainda assim, muitos homossexuais foram perseguidos, humilhados e ridicularizados pelos militares. As prisões durante o período não se limitavam a motivos políticos, sendo muitas vezes movidas por misoginia, sexismo e racismo. Houve casos de LGBTQIAPN+fobia<sup>3</sup> a partir de encarceramentos, torturas e extermínio de pessoas que não se encaixavam em uma “heteronormatividade compulsória” (Teles, 2024).

Sob sua lógica conservadora, a ditadura brasileira, ideologicamente ancorada na retórica dos bons costumes e da moralidade pública, estabeleceu uma hierarquia para as condutas sexuais que eram consideradas legítimas e aceitáveis, promovendo-as por meio de discursos favoráveis. Nesse contexto, a repressão a grupos vistos como indesejáveis e ameaçadores à ordem moral e sexual fazia parte de um discurso que defendia as tradições, a proteção da família tradicional e a preservação dos valores cristãos.

---

3 A comunidade LGBTQIAPN+ é representada por uma sigla que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Travestis/Transgêneros, *Queer*/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/ Agênero, Pansexuais/Polissexuais, Não-binárias e mais, que, por sua vez, faz menção a outras orientações sexuais, identidades e expressões de gênero que não se encaixam no padrão heterocisnormativo.

Assim, a ditadura não apenas restringiu direitos e liberdades, mas também funcionou como um *laboratório de subjetividades* (Quinalha, 2018), buscando moldar um novo corpo social, político e individual, alinhado aos seus ideais autoritários. Com a pretensão de abarcar todas as dimensões da vida social, o regime procurou criar um aparato complexo e eficaz, que transcendesse a ideia limitada dos “porões da ditadura” como espaços isolados. Portanto, qualquer análise sobre o controle moral da ditadura brasileira precisa considerar a estrutura repressiva do próprio regime.

O moralismo ditatorial também afetou um novo espaço social em ascensão no Brasil no final da década de 1960: o futebol. O regime apropriou-se do futebol não apenas como um esporte popular, mas como um elemento chave nas interações sociais e culturais que ele desejava construir. Elevado à categoria de paixão nacional, o futebol passou a ser um espaço de sociabilidade hierarquizado, utilizado para codificar comportamentos masculinos, instaurar pautas de conversação e criar regras de lealdade entre seus participantes (Freitas, 2002).

O fenômeno das torcidas organizadas no Brasil teve seu início na década de 1970, durante o processo de nacionalização do futebol e sua crescente popularização nas áreas urbanas. Isso ocorreu como resultado do tricampeonato da Seleção Brasileira na Copa do Mundo de 1970, aliado aos esforços ideológicos da ditadura militar (1964-1985), que buscava controlar as massas e desviar sua atenção por meio do entretenimento. Nesse período, houve uma transição do torcedor individual para o torcedor organizado, gerando uma nova identidade esportiva baseada na afiliação a um time, suas representações e jogadores (Toledo, 1996).

Embora houvesse registros de grupos de torcedores fiéis desde a década de 1940 (Toledo, 1996), foi durante o desenvolvimento do futebol nesse período que se consolidaram os jogadores profissionais, os dirigentes, a imprensa esportiva e uma legião de torcedores devotos aos seus clubes, culminando no surgimento das torcidas organizadas. A ida ao estádio se tornou um espaço de expressão emocional (Elias; Dunning, 1992), permitindo que sentimentos reprimidos no cotidiano encontrassem uma válvula de escape no coletivo da torcida (Paim; Strey, 2007).

Contudo, esse processo de popularização do futebol estava profundamente enraizado em diversos estereótipos. As práticas sociais que moldaram o desenvolvimento do esporte foram projetadas para preservar um ambiente visto como exclusivamente masculino e heterocisnormativo. Qualquer outra forma de expressão de gênero e/ou sexualidade era considerada inadequada, reforçando o estereótipo de que o futebol seria um esporte viril reservado a homens masculinos (Sousa; Camargo, 2015).

Esse tipo de concepção, porém, não impediu a existência de *lutas por representação*, à luz de Chartier (1990). O que se viu na década de 1970 foi o surgimento de um novo tipo de sociabilidade torcedora: *o ativismo guei<sup>4</sup> nos estádios* (Pinto, 2018). O primeiro agrupamento de torcedores abertamente homossexuais de futebol do país foi a Coligay, que pertencia ao *Grêmio Foot Ball Porto-Alegrense* (FBPA). Essa torcida inaugurou sua presença em uma partida contra o Santa Cruz pelo campeonato gaúcho, no dia 10 de abril de 1977, no Estádio Olímpico Monumental, em Porto Alegre (RS). A inspiração para o nome veio da boate Coliseu<sup>5</sup>, voltada ao público homossexual, que não possuía muitas opções de diversão na capital do estado.

A presença fervorosa desses torcedores nas arquibancadas desafiou a norma estabelecida de torcer de forma tradicionalmente máscula e viril, por meio da introdução de manifestações coloridas, vibrantes e únicas (Sousa; Camargo, 2015). Seu objetivo era impulsionar os jogadores com charangas, cartazes e ornamentos nos estádios. Essa influência transcendeu até rivalidades, atraindo simpatia de torcedores do principal rival do clube. Outros adeptos buscaram integrar a torcida devido à representatividade da Coligay, embora a condição de ser gremista fosse

4 De acordo com Facchini (2002, p. 80), “na primeira onda do movimento [homossexual brasileiro], o Somos [Grupo de Afirmação Homossexual] e o Lâmpião [da Esquina] questionavam o uso da palavra ‘gay’, preferindo utilizar ‘bicha’ ou ‘guei’, o faziam com a justificativa de que ‘gay’ era um termo ligado ao movimento norte-americano”. Por esse motivo, adota-se essa nomenclatura.

5 A boate Coliseu ficava localizada na Avenida João Pessoa, 1281, em Farroupilha, Porto Alegre (RS). O nome fazia referência a arquitetura do local. Gerida por Volmar Santos, era considerada a mais bela casa noturna voltada para o público homossexual do país (Anjos, 2018). De 1977 até o ano de seu fechamento, em 1980, também foi a sede oficial da torcida Coligay. Seu espaço foi desativado e, hoje, abriga uma autoescola.

essencial para participação. Isso levou à criação, por parte de torcedores do *Sport Club Internacional*, da efêmera Interflowers, em alusão à boate *Flowers*<sup>6</sup>.

A animação e o entusiasmo característicos dessa torcida organizada renderam-lhe a reputação simbólica de “pé-quente”, dado o papel que desempenhou no período mais glorioso da história do clube (Anjos, 2018). Nesse contexto, Gerchmann (2014) destaca a mística criada em torno da Coligay, que foi associada à recuperação de importantes títulos, como a reconquista do campeonato gaúcho em 1977 e a quebra da hegemonia estadual do principal rival, o *Sport Club Internacional*. Recebida com moderação por jogadores e dirigentes, a Coligay existiu entre 1977 e 1980.

Em contraste com essa aceitação parcial, a situação foi bem diferente a mais de 1.560 quilômetros de distância. Em outubro de 1979, surgiu no Clube de Regatas do Flamengo uma facção gay de sua principal torcida, chamada FlaGay, liderada pelo jornalista Pedro Paradela em parceria com o carnavalesco Clóvis Bornay. Esse movimento, idealizado em setembro de 1977, tinha como objetivo apoiar as campanhas do Flamengo com adereços como plumas e paetês.

No entanto, desde o início, a FlaGay não foi levada a sério no mundo do futebol, sendo tratada com exotismo, zombaria e caricaturização tanto por torcedores quanto por jornalistas (Pinto, 2018). Em sua estreia, durante um clássico contra o *Fluminense Football Club*, a torcida teve sua entrada no estádio barrada pelo então presidente do Flamengo, Márcio Braga, e foi alvo de homofobia explícita por parte de torcedores, jornalistas e dirigentes, levando à sua rápida dissolução.

A presença de duas torcidas organizadas abertamente homossexuais em um período de intensificação da repressão ditatorial provoca importantes reflexões sobre suas formas de expressão artística e o lugar que ocupam em uma discussão

---

<sup>6</sup> Inaugurada em 8 de maio de 1971, a boate *Flowers* funcionava em frente à Praça Jaime Telles, no bairro Partenon, em Porto Alegre (RS). Sua fundação é atribuída a Dirnei Messias. Foi a primeira casa noturna assumidamente voltada para o público *gay* da capital. Por pouco tempo, foi a principal concorrente do Coliseu. Em 1976, após constantes atritos com os militares, mudou de endereço e três anos depois fechou as portas.

histórica sobre cultura popular, institucionalização, poder e resistência no Brasil dos anos 1970. Assim, refletir sobre como as dinâmicas de poder envolvem questões simbólicas e processos de significação é essencial para entender a construção dissidente de suas identidades sociais, políticas e culturais em um contexto autoritário.

O objetivo deste breve texto, portanto, é promover uma reflexão sobre como as manifestações LGBTQIAPN+ nas torcidas organizadas homossexuais vistas durante a ditadura militar brasileira (1964-1985) se enquadram na discussão sobre cultura popular e institucionalização, à luz dos debates sobre arte popular e sua relação com uma legitimidade institucional frente a uma masculinidade hegemônica. Com esse fim, utilizou-se de uma investigação qualitativa (Aires, 2011), baseada em um estudo de casos múltiplos (Yin, 2005).

## **CULTURA, IDENTIDADE E PODER: AS TORCIDAS GAYS NO CONTEXTO DA DITADURA MILITAR (1964-1985)**

A relação entre o popular e o nacional é uma constante na história da cultura brasileira. No entanto, segundo Ortiz (2012), essas dimensões se manifestam dentro de um quadro mais amplo: o próprio Estado brasileiro. Dessa forma, essa interação está sujeita às influências econômicas, políticas, sociais e culturais de cada período histórico.

Durante o século XX, Canclini (2009) observa que a cultura de massa se expandiu entre as classes altas e médias na América Latina, combinando elementos como bibliotecas multilíngues, artesanato indígena, tecnologia moderna e rituais tradicionais. Essa fusão cultural resultou de um processo de modernização que não eliminou o tradicional por completo. Nesse contexto, o avanço da industrialização e da urbanização impulsionou a criação de um mercado artístico e literário, por meio do letramento e das práticas culturais populares.

No Brasil em específico, a produção cultural entre o final da década de 1960 e o início dos anos 1970 foi além de um único movimento pragmático e

organizacional. Foi além ainda de um campo estritamente musical e da rigidez de uma limitação temporal. Em seu lugar, esteve um momento amplo, profundo e agitado sob suas formas únicas de criação, convergência e intensa contaminação mútua, conforme caracterizado por Sússekind (2007). Foi a época do tropicalismo<sup>7</sup>, com suas intensas e significativas manifestações culturais na vida brasileira pós-golpe militar de 1964.

O biênio 1967-1968 marcou uma ruptura em diversas áreas da cultura brasileira. A expressão artística, enquanto um campo experimental dinâmico e diversificado, foi influenciada por novas direções coletivas: Hélio Oiticica nos museus, Glauber Rocha no cinema, Caetano Veloso na música, o grupo Oficina no teatro, Gilberto Gil nos festivais e José Agrippino de Paula na literatura. Esse período foi caracterizado pela experimentação e surgiu em resposta a influências estrangeiras, à modernização desigual, ao conformismo, ao desordenado crescimento urbano e à violência política (Sússekind, 2007).

Em uma esfera cultural de grande relevância, o futebol nos anos 1960 também passou por mudanças significativas. As grandes torcidas começaram a lotar os estádios, batendo recordes de público e conectando gradualmente uma manifestação esportiva à identidade nacional. Como curiosidade, em 15 de dezembro de 1963, a decisão do Campeonato Carioca de Futebol, em um clássico entre o Clube de Regatas do Flamengo e o *Fluminense Football Club*, reuniu 194.063 pessoas nas arquibancadas do Estádio do Maracanã (RJ), estabelecendo o recorde de público em um jogo entre clubes e o maior público da história para essa categoria de partida.

As arquibancadas puderam, enfim, deixar de ser uma mera “esfera pública

---

7 O tropicalismo foi responsável por reunir a interseção cultural entre linguagens artísticas e ritmos temporais distintos, a partir de uma óptica, ao mesmo tempo, experimental e crítica do “colonialismo cultural”. O ambiente Tropicália de Hélio Oiticica, por exemplo, ao compilar elementos tropicais com imagens abstratas e a realidade brasileira, foi um dos grandes símbolos desse período. Em suma, estava em voga, sobretudo, desde o dodecafonismo e o concretismo da otimista década passada, uma nova procura estética diante da cultura colonial em confronto ao imperialismo. A violenta implementação de novos padrões de produção e crédito marcou o tropicalismo, em detrimento da antropofagia oswaldiana e da vanguarda artística dos anos 1950 (Sússekind, 2007).

burguesa”<sup>8</sup>, como assim fora chamado por Habermas (2003) ao falar das sociedades burguesas oitocentistas da Europa, para serem abertas às grandes populações. Com origem na elite branca da cidade de São Paulo no final do século XIX, o início do futebol no Brasil não era um elemento pertencente à cultura popular. Esse cenário mudou na metade do século XX com a popularização do esporte, a difusão da imprensa e os três títulos mundiais da Seleção Brasileira.

Durante as décadas de 1960 e 1970, os elementos que compunham as instituições futebolísticas e seus espaços de sociabilidade passaram a ser reconhecidos através de diversas figuras: jogadores, técnicos, assistentes, árbitros, jornalistas, narradores, comentaristas e, principalmente, os torcedores. Nesse período, torcer por um time ou pela Seleção Brasileira deixou de ser apenas uma atividade recreativa, tornando-se um dos pilares centrais das relações sociais, com o fortalecimento de um “favoritismo endogrupal” (Souza, 1996).

No contexto competitivo do esporte, os rígidos limites binários entre o masculino e o feminino foram estabelecidos por uma lógica hegemônica da heteronormatividade. Essa estrutura operava em um ambiente que não abria espaço para identidades que desafiavam os padrões tradicionais de desempenho e excelência associados à masculinidade viril (Camargo; Kessler, 2017).

De acordo com Taylor (2000), a questão do reconhecimento e da identidade é um tema central na modernidade, devido à importância vital que o reconhecimento tem para os indivíduos. Segundo ele, “o devido reconhecimento não é uma simples cortesia que concedemos às pessoas, mas uma necessidade humana essencial” (Taylor, 2000, p. 242). Identidade, portanto, envolve a compreensão de quem somos, de onde viemos e para onde estamos indo, e é formada, em parte, pelo reconhecimento ou pela sua ausência. A falta de reconhecimento, ou o reconhecimento inadequado, pode gerar distorções e reduções da autoimagem e da percepção coletiva (Taylor, 2000).

---

<sup>8</sup> A “esfera pública burguesa” pode ser definida como a esfera das pessoas privadas, a própria sociedade civil burguesa com suas experiências que se originam na subjetividade e privacidade, reunidas em um espaço público, em detrimento da economia doméstica (Habermas, 2003).

Nesse sentido, o campo do gênero oferece uma lente interessante para examinar questões de identidade, reconhecimento e sociabilidade. No final dos anos 1960 e início dos anos 1970, o Brasil vivia sob uma ditadura que refletia uma tensão entre modernização e conservadorismo em várias esferas, incluindo a política, a economia e a cultura. Nesse cenário, a sexualidade tornou-se uma questão central de segurança nacional para as autoridades militares.

A política sexual da ditadura brasileira refletia as preocupações conservadoras com a revolução dos costumes, a liberação sexual e o crescente protagonismo de mulheres, homossexuais e travestis no espaço público (Quinalha, 2018). O controle autoritário do regime afetava tanto a vida pública quanto a privada, recorrendo à vigilância, censura e repressão para manter os valores tradicionais.

Para isso, o governo utilizava discursos que rotulavam experiências sexuais não normativas como pecado, anormalidade ou degeneração, enquanto promovia uma política sexual que buscava controlar a ordem moral da sociedade. Essa estratégia incluía desde a censura e propaganda a favor da família tradicional até a violência física contra travestis e homossexuais. O regime buscava criar um ambiente de “purificação” moral, conforme Quinalha (2018), reprimindo identidades dissidentes e expulsando-as do espaço público.

O futebol, nesse contexto, foi apropriado como uma ferramenta política para reforçar normas heteronormativas e a masculinidade hegemônica. Qualquer expressão de gênero ou sexualidade que divergisse dessas normas era sistematicamente reprimida. No entanto, essa imposição gerou também a criação de espaços alternativos de resistência e sociabilidade, como as torcidas homossexuais.

Um exemplo notável foi a Coligay, cujos membros desafiavam as normas estabelecidas com sua presença vibrante e expressões de apoio ao Grêmio. Com performances, cânticos, cartazes coloridos e adereços, a Coligay transformou a dinâmica das relações de sociabilidade entre torcedores e jogadores. Seus modos únicos de torcer criaram uma forma de comunicação e resistência cultural que confrontava os valores da ditadura, gerando uma manifestação transgressora e política, profundamente arraigada na cultura popular.

A torcida chegou a ter setenta adeptos que frequentavam os estádios onde o Grêmio atuava. A sua presença nos jogos não só subverteu a norma esportiva tradicional, mas também fez uso da *arte popular*<sup>9</sup> como um meio de resistência e afirmação de identidades dissidentes nas arquibancadas, a partir de cânticos próprios e ornamentos característicos. Esses atos de criatividade e resistência representaram uma forma de confrontar a censura e a opressão do regime, utilizando o futebol, um dos pilares culturais do Brasil, para reivindicar espaço e visibilidade para vivências LGBTQIAPN+.

As expressões desses grupos eram simultaneamente artísticas e políticas, carregando uma forte simbologia de representatividade em um contexto de intensa repressão às sexualidades dissidentes. Quinalha (2018) destaca as ações repressivas direcionadas a essa parcela da população logo após o golpe de 1964, especialmente nos anos de 1968, 1969 e, posteriormente, a partir de 1978, durante a abertura política. Conforme o autor, tanto o golpe quanto o AI-5 ampliaram a arbitrariedade e o campo de ação dos agentes públicos, como as polícias civis estaduais, que passaram a intensificar a repressão a homossexuais, prostitutas e travestis em pontos de prostituição e locais de sociabilidade LGBTQIAPN+ (Quinalha, 2018).

Estar presente nas arquibancadas, espaços que Bourdieu (2002) identifica como um símbolo da “dominação masculina”, expressando suas sexualidades, representava uma forma poderosa de reafirmação identitária contra as normas heteronormativas e a masculinidade hegemônica prevalentes no universo do futebol. Dessa forma, arte e política se encontraram nos estádios brasileiros, com esses grupos ocupando espaços públicos como meios de resistência à censura, ao controle da informação, ao policiamento e ao preconceito que caracterizavam a repressão ditatorial.

---

9 Por “arte popular”, entende-se, à luz de Pedrosa (2015), como oposta àquela chamada de “arte culta”, “arte erudita”, “arte burguesa” ou simplesmente “arte”. Seu uso resultaria na ruptura com a ideologia burguesa, na desalienação do “gosto” imposto por grandes monopólios, no estímulo das subjetividades e na formação de um novo ambiente plástico íntimo.

Ao desafiar a normatividade baseada no ideal de masculinidade que rejeita outras expressões sexuais, essas manifestações políticas no futebol possibilitaram que o grupo elaborasse novas práticas discursivas que questionavam as restrições impostas ao esporte. Rancière (1996) observa que a política tem o poder de deslocar corpos de seus lugares predeterminados, tornando visível o que antes era invisível e transformando o que era ruído em discurso. A torcida Coligay exemplifica essa resistência ao buscar reconfigurar as relações de poder dentro do futebol.

Em 2015, a Coligay conquistou um reconhecimento institucional significativo ao ser imortalizada no Museu do Grêmio, com um painel exclusivo na “Ala das Torcidas”. Esse painel quebrou anos de invisibilidade, celebrando a inestimável contribuição da torcida para a história do Grêmio Foot-Ball Porto Alegre (FBPA) e do futebol brasileiro. O painel, algo sem precedentes para qualquer outra torcida do clube, apresentava um texto que descrevia a Coligay, uma imagem da torcida nas arquibancadas do Estádio Olímpico, e uma reprodução de uma reportagem do jornal Zero Hora (RS) sobre o grupo. O painel destaca a coragem da Coligay em meio à repressão da ditadura, suas vestimentas extravagantes, a liderança de Volmar Santos, e seu papel como um verdadeiro “pé-quente” do clube, consolidando seu impacto na memória institucional do Grêmio.

A presença dessas manifestações impede que o museu, ou o próprio conceito que o sustenta, se restrinja a uma visão homogênea de história e cultura. Conforme Escobar (2016), essas expressões demandam que o museu se torne um espaço de diversidade, onde o artístico é reconhecido como algo fluido e em constante transformação. Dessa forma, novas abordagens que acolham a pluralidade são estimuladas, promovendo uma visão mais inclusiva das manifestações artísticas, impactando todo o contexto do futebol brasileiro.

Enquanto isso, a mais de 1.560 quilômetros de distância, em outubro de 1979, surgiu um grupo contrastante de torcedores do Clube de Regatas do Flamengo, conhecido como FlaGay, sob a liderança do jornalista Pedro Paradela e com o apoio do carnavalesco Clóvis Bornay, um torcedor do rival Botafogo.

A iniciativa de Bornay consistia em reunir torcedores homossexuais rubro-negros para assistir a um Fla-Flu no Maracanã, promovendo um ambiente inclusivo e visibilidade para as sexualidades dissidentes.

No entanto, desde o início, a FlaGay enfrentou preconceito e homofobia. No dia marcado para sua estreia, durante um clássico carioca, o grupo foi impedido de entrar no estádio pelo então presidente do Flamengo, Márcio Braga, e foi alvo de homofobia por parte de torcedores e jornalistas. Em meio a essa repressão, o movimento foi dissolvido rapidamente. Após uma derrota expressiva do Flamengo no clássico, o *Jornal dos Sports (RJ)* estampou a manchete sensacionalista: “Márcio: Foi praga da FlaGay”, atribuindo a derrota à tentativa de entrada da torcida homossexual no estádio.

Nesse cenário, a mídia desempenhou um papel central na repressão da FlaGay. Pinto e Almeida (2014) destacam que a legitimidade das normas futebolísticas é amplamente reforçada pela mídia tradicional, que naturaliza estereótipos sobre homossexuais e mulheres, perpetuando a ideia de que esses grupos não pertencem ao universo futebolístico. Essas representações midiáticas reforçam a marginalização e dificultam a identificação com o esporte, como foi o caso da FlaGay.

A tentativa da FlaGay de marcar presença nas arquibancadas foi recebida com hostilidade, inclusive com perseguições de membros de outras torcidas organizadas. Eles foram acusados de ser uma armação de torcedores rivais para manchar a imagem do Flamengo. Apesar de sua curta existência, a FlaGay deixou um legado importante ao desafiar a ideia de que apenas uma determinada masculinidade tinha lugar nos estádios de futebol.

A resistência dessas duas torcidas durante a ditadura militar revela a complexa interseção entre cultura popular, identidade e política. Ortiz (2012) argumenta que a cultura está intimamente ligada ao Estado, refletindo as questões econômicas, sociais e culturais de cada época. Nesse contexto, essas torcidas desafiaram as normas heteronormativas e a masculinidade hegemônica, utilizando manifestações populares como forma de resistência ao autoritarismo e à repressão moral da ditadura.

Esses movimentos fazem parte de uma dinâmica de resistência cultural que permeou o Brasil durante a ditadura, especialmente durante o período do tropicalismo, que, conforme Sússekind (2007), foi marcado por intensas manifestações culturais de contestação. Como observa Canclini (2009), a expansão da cultura de massa e a fusão entre tradição e modernidade possibilitaram que essas torcidas ocupassem arquibancadas, criando novas formas de sociabilidade e expressão que mesclavam torcida, resistência política e afirmação identitária.

Essas manifestações estavam ligadas à necessidade vital de reconhecimento. Para Taylor (2000), o reconhecimento é fundamental para a formação das identidades. A luta dessas torcidas não foi apenas por espaço físico, mas também por reconhecimento e validação em uma cultura que historicamente as marginalizou. Essas reflexões sobre a cultura do futebol brasileiro nos anos 1970 desafiam as noções tradicionais e preconceituosas que permeiam o esporte de massas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Embora o Estado não tenha sido o único agente responsável por regular discursos e práticas sexuais, durante a ditadura militar (1964-1985), ele assumiu um papel central na disseminação de regras repressivas em relação à performance de sexualidades dissidentes, estabelecendo quais comportamentos seriam considerados inadequados. Através da violência exercida por suas forças de segurança, o regime, pautado em uma moralidade conservadora, impôs restrições severas às vidas de homossexuais, lésbicas, travestis e transexuais.

Desde o início do regime autoritário, o futebol foi instrumentalizado politicamente como um mecanismo de reforço de uma sociedade baseada em estereótipos de masculinidade dominante. As expressões culturais associadas às torcidas organizadas no Brasil estavam profundamente enraizadas em noções de heteronormatividade e masculinidade hegemônica. Nesse cenário, qualquer manifestação de gênero ou sexualidade que desviasse da norma era vista com desdém e enfrentava resistência.

Apesar disso, o futebol brasileiro também foi palco para manifestações de resistência homossexual, especialmente através de expressões artísticas e culturais. A criação de torcidas como a Coligay e a FlaGay, mesmo em meio a adversidades e repressão, evidenciou a capacidade da comunidade LGBTQIAPN+ de resistir. Essas torcidas trouxeram novas formas de expressão para os estádios, utilizando-se de cores vibrantes e elementos artísticos para desafiar as normas estabelecidas.

A interação dessas torcidas com grandes instituições, como os estádios de futebol, museus de clubes e outros espaços legitimadores, revela uma dinâmica complexa de conflito e busca por institucionalização. Enquanto algumas dessas manifestações conseguiram obter um reconhecimento parcial, outras ainda enfrentaram, e enfrentam, marginalização e resistência nos tradicionais espaços do futebol.

Assim, as torcidas organizadas homossexuais no contexto da ditadura civil-militar (1964-1985) e suas expressões culturais destacam a relevância de questionar as normas dominantes de masculinidade e heteronormatividade no futebol. A luta pela visibilidade e inclusão da comunidade LGBTQIAPN+ no esporte, confrontando a masculinidade hegemônica, continua sendo uma questão essencial para promover transformações no futuro da diversidade no esporte, especialmente no “país do futebol”. Refletir sobre a interseção entre cultura, identidade, poder e resistência no futebol brasileiro dos anos 1970 é um passo importante rumo a essa mudança.

## **REFERÊNCIAS**

AIRES, Luísa. **Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional**. Lisboa: Universidade Aberta, 2011.

ANJOS, Luiza Aguiar dos. **De “são bichas mas são nossas” à diversidade da alegria: uma história da torcida Coligay**. Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano) – Faculdade de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CAMARGO, Wagner Xavier; KESSLER, Cláudia Samuel. Além do masculino/feminino: gênero, sexualidade, tecnologia e performance no esporte sob perspectiva crítica. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 47, p. 191-225, jan./abr. 2017.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 2009.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

COSTA, Leda Maria. Traduzindo o universo do futebol feminino. *In: Cadernos do Congresso Nacional de Lingüística e Filologia (CNFL), Série VIII, n. 6*. Rio de Janeiro, 2004

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A Busca da Excitação**. Lisboa: DIFEL, 1992.

ESCOBAR, Ticio. “Os outros espaços do museu”. *In: PEDROSA, Adriano; TOLEDO, Tomás (Orgs.). A mão do povo brasileiro, 1969/2016*. São Paulo: Masp, 2016. p. 94-99.

FACCHINI, Regina. **“Sopa de Letrinhas”? – Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90: um estudo a partir da cidade de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Departamento de Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2002.

FRANZINI, Fábio. Futebol é “coisa para macho”? Pequeno esboço para uma história das mulheres no país do futebol. **Revista Brasileira de História**, v. 25, p. 315-328, 2005.

FREITAS, Marcel. Do amor grego à paixão nacional: masculinidade homoeroticidade no futebol brasileiro. **Revista Digital EFDeportes**, v. 8, 2002.

GERCHMANN, Léo. **Coligay: Tricolor e de todas as cores**. Porto Alegre: Libretos, 2014.

GREEN, James. **Além do carnaval**. A homossexualidade masculina no Brasil do século XX. São Paulo: EDUNESP, 2000.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**. Tempo Brasileiro: Rio de Janeiro, 2003.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

PAIM, Maria Cristina Chimelo; STREY, Marlene Neves. Marcas da violência de gênero contra a mulher no contexto esportivo. **Revista Digital, Buenos Aires**, v. 11, n. 103, 2006.

PASSAMANI, Guilherme Rodrigues. Homossexualidades e ditaduras militares: o caso de Brasil e Argentina. *In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 9 - Diásporas, diversidades, deslocamentos*, 2010, Florianópolis. **Anais Eletrônicos do Seminário Internacional Fazendo Gênero 9 - Diásporas, diversidades, deslocamentos**. Florianópolis: UFSC, 2010.

PEDROSA, Mário. “Arte culta e arte popular”. *In: MAMMÌ, Lorenzo (Org.)*. **Mário Pedrosa: arte, ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2015. p. 537-550.

PINTO, Mauricio Rodriguez; ALMEIDA, Marco Bettine. As torcidas queers em campo: a emergência de grupos que questionam a homofobia e o machismo no futebol. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 105-116, ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/454>. Acesso em: 07 ago. 2024.

PINTO, Maurício Rodrigues. **Pelo direito de torcer: das torcidas gays aos movimentos de torcedores contrários ao machismo e à homofobia no futebol**. Dissertação (Mestrado em Mudança Social e Participação Política) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2018.

QUINALHA, Renan. “Uma ditadura hetero-militar: notas sobre a política sexual do regime autoritário brasileiro”. *In: GREEN, James; QUINALHA, Renan; CAETANO, Marcio; FERNANDES, Marisa (Orgs.)*. **História do Movimento LGBT no Brasil**. São Paulo: Alameda, 2018. p. 15-38.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento** – Política e Filosofia. São Paulo: Editora 34, 1996.

SOUSA, Vinicius Gomes de; CAMARGO, Wagner Xavier de. “Coligay” e a diversidade sexual no campo esportivo. **Recorde: Revista de História do Esporte**, v. 8, n. 1, 2015.

SOUZA, Marcos Alves de. Gênero e raça: a nação construída pelo futebol brasileiro. **Cadernos pagu**, n. 6/7, p. 109-152, 1996.

SÜSSEKIND, Flora. “Coro, contrários, massa: a experiência tropicalista e o Brasil de fins dos anos 60”. *In*: BASUALDO, Carlos (Org.). **Tropicália: uma revolução na cultura brasileira, 1967-1972**. São Paulo: Cosac Naify, 2007. p. 31-57.

TELES, Maria Amélia de Almeida. “As marcas da memória da ditadura, inscritas em nossos corpos, nossos territórios! Sessenta anos do golpe militar de 1964 e as feridas continuam sangrando...” *In*: DALTOÉ, Andréia da Silva; FLORES, Giovanna Benedetto, SILVEIRA, Juliana da; NECKEL, Nadia (Orgs.). **Marcas da Memória - Violência de estado e estado de violência: corpos e(m) resistência**. v. 2. Campinas: Pontes Editores, 2024. p. 34-50.

TOLEDO, Luiz Henrique de. **Torcidas Organizadas de Futebol**. Campinas: Editora de Autores Associados/Anpocs, 1996.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

# CAPÍTULO 10

## PROJETO “XÔ DENGUE”!

*Cagiane da Silva Farias<sup>1</sup>*

*Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro<sup>2</sup>*

*Marília Rodrigues Lopes Heman<sup>3</sup>*

*EMEF J/CAIC Luizinho de Grandi*

**Doi: 10.48209/978-65-84959-81-A**

**Resumo:** O Projeto<sup>4</sup> tem como agentes de mudança as crianças da Educação Infantil, da E.M.E.F. J/CAIC Luizinho de Grandi, durante os anos letivos de 2023-2024. O projeto emergiu a partir de complicações na realidade da cidade de Santa Maria/RS, mais em específico no bairro em que a escola é localizada, o Bairro Lorenzi, em que os casos positivados para a dengue aumentaram significativamente, chegando a fazer parte da realidade das crianças. Assim, foi construída a questão de investigação da pesquisa: **Como o mosquito *Aedes Aegypti* provoca uma doença tão grave em adultos e crianças?** Promovendo as crianças como agentes de investigação, problematização, denúncia e conscientização dos modos de prevenção contra a dengue, os rumos das ações construídas partiram dos apontamentos realizados por elas, garantindo-se tempo e espaço para dúvidas e pausas, respeitando a compreensão e importância de suas ações.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Agentes; Dengue.

---

1 Professora de Pré-Escola na EMEF CAIC. E-mail: cagiane.farias@prof.santamaria.rs.gov.br

2 Professora de Pré-Escola na EMEF CAIC. E-mail: taina.ribeiro@prof.santamaria.rs.gov.br

3 Professora de Pré-Escola na EMEF CAIC. E-mail: marilia.heman@prof.santamaria.rs.gov.br

4 O presente projeto foi apresentado no 5º Espaço Educar e Empreender, que é uma ação da Secretaria de Município da Educação da cidade de Santa Maria/RS, que, em 2022, tornou-se Lei Municipal - Lei Nº 6.711/22 - sendo identificado como evento oficial do Município.

## INTRODUÇÃO

O Projeto ‘Xô Dengue’ tem por objetivo geral: trabalhar acerca da dengue, doença que a cada dia aumenta o número de casos na cidade de Santa Maria/RS, e ainda, faz parte da realidade do contexto dos(as) estudantes, da Escola Municipal de Ensino Fundamental J/CAIC Luizinho de Grandi, localizada na região sul, Bairro Lorenzi.

Com isso, a partir dos relatos das crianças sobre casos positivados de pessoas muito próximas, como familiares, vizinhos(as), amigos(as) e até mesmo com estudantes de outras turmas, além de si mesmos(as), determinados questionamentos passaram a emergir, dentre eles: *O que é a dengue? Você sabe quem é o mosquito “Aedes Aegypti”? Como evitar a dengue? Como posso ajudar?*

Assim, para responder esses, dentre outras dúvidas que surgiram na evolução da proposta, delimitou-se a seguinte questão investigativa: ***Como o mosquito Aedes Aegypti, provoca uma doença tão grave em adultos e crianças?***

A proposição a partir daí passou a orientar os passos seguintes da proposta, onde as crianças tornaram-se os principais investigadores, como agentes de investigação, problematização, denúncia e conscientização dos modos de prevenção contra a dengue.

## DESENVOLVIMENTO

No Projeto, a pretensão educativa inicial foi a de proporcionar às crianças das turmas dos Prés A/B e B - Azul e Verde, do turno da tarde, a possibilidade de se tornarem agentes modificadores do seu ambiente, em específico, o espaço da escola, o da casa e/ou até mesmo do seu bairro.

Para isso, portanto, o primeiro movimento foi através de alternativas lúdicas, como: fantoches, histórias infantis, desvelar o vilão chamado “*Aedes Aegypti*”, para que a partir daí pudessem encorajar e executar ações aprendidas, reconhecendo e identificando os possíveis focos de onde o vilão pode se desenvolver, e ainda, estabelecendo estratégias para exterminá-lo.

Para fins de reconhecimento do “*Aedes Aegypti*”, utilizou-se de ferramentas técnicas e/ou tecnológicas, como o uso de microscópio, para poder observar o mosquito e suas especificidades e qual a diferença de um mosquito comum e este em específico, ação que exigiu concentração, atenção e ainda o olhar atento para o que estava sendo visto/observado. O primeiro contato com o microscópio foi como uma “introdução” ao ‘mundo da ciência’, por onde puderam se perceber como estudiosos(as) e cientistas, como eles(as) mesmo afirmavam.

A proposta se ampliou ao diálogo sobre como se proporciona lugares propícios para o mosquito depositar seus ovos, ou seja, a falta de cuidados necessários no quintal da sua casa, no pátio na escola ou até mesmo nas ruas de seus bairros, que fez também com que questionassem além de suas próprias ações, mas as ações dos adultos(as) próximos a eles(as).

Para essa situação, além do diálogo sincero, houve o cuidado necessário de não se ter a intenção de encontrar “o(a) culpado(a)”, mas principalmente demonstrar que simples ações no cotidiano deles(as), poderiam e podem modificar uma realidade tão complexa e perigosa, que vem ocorrendo ano após ano na sociedade, e expandir o debate em prol das possibilidades de precaver possíveis focos da dengue serem constituídos pelo mosquito.

Ao identificarem quais ações eram as corretas e quais não eram, chegou a hora de criar modos de registros desse conhecimento. Com isso, por se tratar da Educação Infantil, o principal modo que as turmas optaram foi o registro por meio de desenhos. Para organizar esses desenhos e colocar neles “legendas” sobre suas representações, foi proposto a confecção de um folder.

Assim, desde a compreensão do que é um folder, a partir de um folder que levamos como exemplo, sobre a vacinação e sua importância - material que é distribuído nas unidades básicas de saúde -, os desenhos elaborados por eles(as) junto de uma frase, identificaram o folder próprio.

Como se tratavam de muito desenhos, e no folder não iríamos conseguir contemplar todos, foi necessária a conversa sobre a possibilidade de votação para a escolha de qual iria constituir o folder, e ainda, quais iriam para o cartaz que

eles(as) sugeriram ser confeccionado e colocado na entrada da escola para fins de divulgação, para que todos(as) ao entrarem pudessem ver e ler sobre os cuidados e prevenções contra a dengue.

Esse momento de escolher o trabalho do outro por meio de votação do desenho que iria “representar” o que queriam dizer, exigiu maturidade, empatia e paciência, pois ao mesmo tempo em que entendiam a importância da escolha, todos(as) queriam que seu desenho e/ou o do(a) amigo(a) fizesse parte do folder. Mas, à medida que fomos confeccionando o cartaz, ação paralela à construção do folder, eles(as) conseguiram perceber que seu trabalho no cartaz estava tendo “importância”, tanto quanto no outro material.

Ao receberem o material impresso do folder, realizaram dobraduras necessárias e organizaram a quantidade certa para cada criança, distribuindo para a comunidade escolar, familiares, vizinhança e amigos(as). Ocorreu também a distribuição na escola, como modo de informar os demais colegas, professores(as) e funcionários(as).

Mas, além da ação de informar a comunidade, também questionaram se haveria um modo de proteção que poderiam produzir/construir, assim começou a pesquisa sobre as possibilidades de se produzir inseticida e repelente, pois durante as pesquisas sobre a prevenção já haviam aprendido que utilizar repelente e/ou inseticida era um modo de se prevenir.

Nesse instante a procura se dava por “ingredientes” de fácil acesso, ou seja, que eles pudessem manipular sem perigo de contaminação ou intoxicação, e que tivesse baixo custo financeiro, e ainda, que conseguissem reproduzir ‘a receita’ com seus familiares e amigos(as), para poder ‘espalhar essa onda de proteção’.

Foi então, que durante as pesquisas se chegou a possibilidade de produzir um inseticida da casca de bergamota, e um repelente a base da planta Citronela, pois se tratavam de elementos naturais que atendiam as necessidades existentes: elemento de baixo custo financeiro; fácil acesso; aroma agradável; e, zero risco na manipulação.

Posto isso, ao selecionar o “elemento natural” de cada produto, partiu-se primeiro para a produção do ‘Bergacida’, qual seja a receita: fervura das cascas de bergamota em 500ml de água e após o esfriamento, juntar a 5 colheres de vinagre de álcool. E, em seguida, para a produção do repelente de citronela, qual seja a receita: molho de 200gr de folhas picadas da planta em 1 litro de álcool 70% e fermentação em garrafa de vidro escura pelo período de 15 dias consecutivos, mediante chocalho diário.

As produções do inseticida e do repelente natural, proporcionaram o empoderamento da palavra, pois ao se falar sobre os preparos das receitas e seus benefícios, conseguiram avaliar a produção científica de algo para proteger as pessoas. E, agora, cada um(a) tinha o seu e ainda era possível reproduzir com a família em oportunidades outras, cada um dos produtos, e assim, passar a ter mais proteção contra o “inimigo” *Aedes Aegypti*.

A partir das receitas, outras ações foram realizadas, pois na medida que os produtos estavam sendo utilizados e prestes a terminar, as crianças já alertavam sobre a necessidade de não ficarem sem, se fazendo necessário produzir mais e repor o seu pequeno borrifador, para poderem carregar sempre em suas mochilas e assim estarem o mais protegidas possível.

Com o passar das pesquisa por proteção, mais e mais ideias sempre eram compartilhadas e entre as ideias compartilhadas, algumas crianças comentaram sobre a possibilidade de produzirmos velas aromáticas, mas velas que pudessem conter algo para repelir o mosquito.

Desse modo, passamos, inclusive, a pesquisar sobre como era realizada a confecção de velas aromáticas, quais os materiais seriam necessários, qual essência (cheirinho, como falavam) poderíamos utilizar, optando mais uma vez pela citronela.

Alguns aromas foram sentidos pelo grupo, e essa etapa do processo também foi importante, pois precisava ser um “cheirinho” que todos gostassem e ainda que suas famílias gostassem, pois durante a ideia de produção eles(as) de-

cidiram que iriam dar de presente a vela para suas famílias, para que um adulto(a) pudesse acender em casa e assim proteger suas casas.

A produção da vela, assim como as demais etapas, mas essa em específico, exigiu que tivessem paciência desde a elaboração dos suportes para as velas, até as etapas seguintes, em que a interferência das professoras se fez sempre necessária, em todo o momento da realização (já que para confeccionar o suporte das velas foi necessário a espera da secagem do gesso, e após, no ponto, a espera do esfriamento da parafina). O resultado final surpreendeu, pois estavam vendo “ao vivo” a vela pronta e a “experiência pronta”, o que foi bastante diferente do que só visualizar os vídeos de produção e/ou ver através de imagens.

Assim, levar o “presente para a família” não foi apenas levar uma vela para casa, pois planejaram cada etapa do processo e discutiram as estratégias de uso e suas funcionalidades, sempre conversando e explicando aos adultos, e esses comentando com admiração, como um feedback positivo do trabalho realizado.

Os diferentes tempos desenvolvidos ao longo do processo do projeto foram sempre permeados pelas notícias a respeito da dengue e dos número de casos de pessoas atingidas pela doença, de modo imbricado com as questões ambientais, climáticas e sociais que acabavam por compor o diálogo, pois ao questionarem o por quê das enchentes, por exemplo, precisávamos conversar sobre o desequilíbrio ecológico causado pelo mal uso da natureza, pelo homem.

Ou ainda, a não diminuição de casos pela falta de saneamento básico, situação que necessita a ação das instâncias responsáveis, aprimorando serviços como coleta de lixo adequada, situação que no bairro da escola é insuficiente, por exemplo. Enfim, questões que permeiam o tema da “dengue” e acabam sendo dialogados de modo interligado com outras questões pertinentes atuais.

Figura 1: Mosaico do projeto



Fonte: Registros de acervo pessoal-institucional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O referido projeto propiciou com que as crianças fossem agentes ativos e protagonistas no planejamento, execução e divulgação dos modos de prevenção contra a dengue, não compreendendo o assunto como algo isolado, mas como parte de algo maior, pois o meio ambiente possui suas esferas interligadas, e uma ação positiva acaba levando a outra, assim como uma ação negativa acaba acarretando em outra negativa, não apenas para a natureza, mas para o homem, que também faz parte desse ecossistema<sup>5</sup>.

O início das atividades e desenvolvimento ocorreu ao longo do ano letivo de 2023, com a Pré-Escola, e assegurou a continuidade no ano letivo vigente (2024), como possibilidade de seguimento de ações afirmativas, responsáveis e preventivas. Afinal, os(as) pequenos(as) agentes ao conhecerem o problema da dengue em nossa cidade, e no bairro da escola, e os elevados índices de casos, questionam, refletem e propõem o desenvolver de ações pedagógicas que mobilizam a prevenção, como: confecção de folder; produção de repelentes com novas essências; pesquisa de informações atualizadas por meio das notícias; incentivo dos(as) colegas novos(as) que não participaram da etapa em 2023; etc. Sendo inerente, por esse desenvolvimento, o aprofundamento no tema que ainda se faz presente no cotidiano de cada um(a).

A potência do trabalho desenvolvido com a Educação Infantil, portanto, também foi percebida na escola, pelos Anos Iniciais, pois as crianças que permaneceram na escola e ingressaram no 1º Ano, já souberam dialogar com os(as) docentes sobre o tema, apresentar novos questionamentos e criar novos modos de registro sobre o estudo acerca da prevenção da dengue.

---

<sup>5</sup> Do ecossistema e suas especificidades previsto nos documentos que orientam as intencionalidades pedagógicas, como a BNCC (2017) e o DOC (2019).

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília. 2017.

SANTA MARIA. **Documento Orientador Curricular - DOC**. Prefeitura Municipal de Santa Maria. Santa Maria. 2019. Disponível em: <<http://www.santamaria.rs.gov.br/docs/noticia/2019/08/D21-1747.pdf>>.

# CAPÍTULO 11

## O NOVO ENSINO MÉDIO E OS DESAFIOS DE SUA IMPLEMENTAÇÃO

*Ana Paula Alves de Moura<sup>1</sup>*

*José de Sousa Campos Júnior<sup>2</sup>*

**Doi: 10.48209/978-65-84959-81-B**

**Resumo:** O Novo Ensino Médio ganhou espaço na educação pública e privada brasileira, mesmo sendo alvo de muitas críticas por falta de um planejamento em parceria com os docentes, principais envolvidos na sua implementação. Nesse sentido, o presente trabalho busca mostrar como esse modelo de ensino está sendo recebido por professores e alunos nas escolas. Por meio de uma metodologia teórico-bibliográfica, pautada nos estudos de Costa e Silva (2019), Santos (2019), entre outros, e tendo como base reportagens que mostrem a realidade do Novo Ensino Médio, analisaremos como este modelo contribuirá na formação de nossos jovens estudantes.

**Palavras-chave:** Novo Ensino Médio. Ensino. Políticas Públicas.

### INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira é assegurada pelo direito à educação. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, afirma que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo colaborado pela sociedade, visando o desenvolvimento da pessoa, sua cidadania e sua profissionalização. O ensino médio como fase final da educação básica traz consigo um peso de preparação para o mundo do trabalho e/ou para uma formação de nível superior.

---

1 Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

2 Doutorado em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Assim, o Novo Ensino Médio, estabelecido pelo documento normativo intitulado Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi elaborado pensando numa formação mais próxima da realidade com o mundo do trabalho. Colocado em prática gradativamente a partir de 2022, com ele há de se pensar no protagonismo juvenil, dando ao jovem a autonomia em sua formação, buscando com que eles se tornem capacitados a resolverem seus futuros problemas com segurança. A BNCC visa estabelecer referenciais curriculares para todas as escolas do país, definindo os conteúdos e aprendizagens essenciais para o desenvolvimento de competências e habilidades.

Nesse sentido, a propaganda transmitida na TV expõe a autonomia que os estudantes terão com o novo ensino médio. É colocada uma liberdade para onde os alunos escolhem o que estudar de acordo com sua vocação assim, escolhendo a área do conhecimento: Matemática e suas Tecnologias; Linguagem e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Tem-se ainda no mínimo 1.200 horas flexíveis reservadas para a Formação Técnica e Profissional. Assim, de acordo com a BNCC, as disciplinas são organizadas por áreas e são estabelecidos itinerários formativos que guiam os alunos para a área que ele mais se identifica.

Sabendo de tais informações, nosso trabalho busca responder a seguinte questão: quais críticas estão surgindo acerca da implementação do Novo Ensino Médio? Entendemos que o ensino médio é parte importante na formação básica e não podemos negar que a implementação do novo ensino médio veio confundir a cabeça de muitos alunos acostumados num ensino médio focalizado no Enem, na expectativa de uma vaga nas universidades públicas. Dessa forma, o objetivo geral do nosso estudo é entender como está sendo recebido o Novo Ensino Médio. Teremos como objetivos específicos: mostrar como está sendo visto o novo ensino médio pelos alunos e professores e analisar o que os alunos esperam desse novo modelo de ensino.

A pesquisa desenvolvida é metodologicamente teórica, construída a partir de textos e reportagens selecionadas por meio do Google. Após uma breve se-

leção de textos e feitas as leituras, o trabalho foi sendo elaborado. Este estudo é importante para pensarmos como o novo ensino médio irá afetar a formação dos jovens brasileiros. Para a produção deste trabalho tomamos como referencial teórico estudiosos como: Santos (2019), Magro, Filippim e Trevisol (2022), entre outros.

## **NOVO ENSINO MÉDIO: RECLAMAÇÕES E DESAFIOS EM SUA IMPLEMENTAÇÃO**

A proposta do Novo Ensino Médio apresenta uma proposta de educação na qual o ensino não esteja fragmentado. Ao trabalhar por áreas do conhecimento os limites entre os componentes curriculares, na visão de Santos (2019), estariam mais flexíveis e permeáveis. Agrupadas em áreas, as disciplinas são importantes ao currículo, havendo uma comunicação entre elas, auxiliando no conhecimento do educando. É relevante destacar que

na verdade, o que se postula, nesse tipo de trabalho, por um lado, é uma postura docente capaz de ultrapassar as fronteiras de sua disciplina, por meio de trabalhos conjuntos e de acordo com as contingências dos conteúdos curriculares e, por outro, estabelecer interconexões entre os conhecimentos. (Santos, 2019, p.417)

O trabalho em conjunto trará conhecimento ao docente de maneira a este sair de sua zona de conforto repassando aos alunos que o saber se constrói em conjunto com os mais variados conhecimentos expressos no currículo escolar, exigindo do professor um procedimento de cooperação, planejamento e compartilhamento, além do domínio de conteúdo e conhecimento das outras disciplinas para construir uma ligação dos conteúdos, os quais farão com que os alunos sejam capazes de fazer conexões entre os conhecimentos obtidos através de uma educação crítica e reflexiva, clara com a cidadania e formação do indivíduo.

A área do conhecimento Linguagem e suas Tecnologias englobou as disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, Língua Inglesa e Educação Física. Agrupou-as por serem componentes que apresentam linguagens como ferramentas sociais.

Os docentes ao trabalhar por área terão de estabelecer os pontos de convergência entre as disciplinas da sua área de atuação, desse modo conseguirão discutir o melhor a ser desenvolvido em sala de aula.

Nesse sentido, Magro, Filippim e Trevisol (2022) alegam que o novo ensino médio pretende melhorar a qualidade dessa fase de ensino, tornando-o mais atraente aos discentes. Pensado também por conta do número significativo de abandono e reprovação. Em contrapartida estão os professores que alegam ter pouco conhecimento nesse novo modelo, mostrando -se críticos quanto à valorização da formação para o emprego e a não valorização de aspectos formativos escolares importantes. Outra justificativa para este modelo é o de que o ensino médio tradicional estaria longe da realidade dos jovens e da exigência do mundo do trabalho.

Segundo Santos e Martins (2021), o decreto nº 2.208 de 1997, sancionado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, facilitou a divisão do ensino médio e a educação profissional, esta passou a ter sua própria organização curricular separada do ensino médio. No ano de 1998, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio são definidas e vinculam suas propostas às demandas do mundo do trabalho. Já com o decreto nº 5.154/2004, do governo Lula, buscou-se unir o ensino médio ao ensino técnico com um viés trabalhista, científico e cultural, continuando a fragmentação por meio de interesses de reformistas empresariais, assim como a flexibilização em modalidades de ensino integradas, com um certo esforço da educação profissionalizante do setor privado, numa parceria público-privada.

O Novo Ensino Médio é sancionado pelo governo Temer em 16 de fevereiro de 2017, pela Lei nº 13.415. Autores estudados por Santos e Martins (2021) apontam que a reforma irá provocar o empobrecimento de conteúdos importantes nessa fase básica de formação.

O currículo será formado por itinerários formativos: Linguagem e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional,

onde serão 40% da carga horária escolhida pelos jovens. Os outros 60% da carga horária serão da base comum curricular, tendo Língua Portuguesa e Matemática como obrigatórias e com ênfase no protagonismo juvenil. Santos e Martins (2021) reforçam que essa reforma leva ao jovem a responsabilidade de ser protagonista e para a escola a de ajudar o jovem a construir seu projeto de vida, preparando-o a fazer suas escolhas, sabendo que vive num mundo onde não há lugar para todos, onde desemprego e o emprego precarizado apresentam-se como comum, normal no meio competitivo do trabalho atual. Dessa forma,

entendemos que esta nova subjetividade joga os indivíduos, especialmente os jovens pobres, numa arena do salve-se quem puder, da concorrência, da responsabilização, individual e da inclusão da capacidade de escolha. De fato, o Novo Ensino Médio empobrece esta suposta capacidade de escolha dos jovens, à medida que precariza o conhecimento com: a redução da carga horária da base comum, a diminuição da importância de disciplinas vinculadas às Ciências da Natureza e às Ciências Humanas, a submissão da base curricular aos ditames dos organismos internacionais e seus sistemas avaliativos, e ao enfatizar métodos, procedimentos, competências, habilidades e aprendizagens. (Santos e Martins, 2021, p. 17-18)

Sabemos que o mercado de trabalho seleciona os mais capacitados, a escola focada em preparar os alunos para este novo mundo não estará preocupada em formar um aluno crítico de sua realidade, pois iria confrontar com o novo que o espera. Temos assim, a BNCC e o Novo Ensino Médio centrados em formar por meio de competências e habilidades ao invés da aquisição de conhecimentos críticos. Costa e Silva (2019) destacam que esta contrarreforma atende a interesses maiores e não da juventude brasileira, principalmente aqueles em situação de vulnerabilidade social, os quais deveriam ter uma educação de qualidade científica, pública, gratuita, pedagógica e democrática, pois sabemos que para muitos jovens a escola é o único espaço de socialização, onde conviverão com as mais diversas culturas.

Martin (2021) aponta que as principais mudanças do Novo Ensino Médio são o aumento da carga horária para os estudantes, com este ensino integral; a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e a possibilidade de escolha dos itinerários formativos. Como justificativa desse modelo de ensino

está a de que o ensino médio brasileiro precisava de avanços adaptados às novas tecnologias e demandas do mercado de trabalho. O aumento da carga horária proposta pelo ensino integral não é uma realidade viável a todos os estudantes, em virtude de muitos jovens trabalharem e não poderem deixar seus empregos, portanto, a evasão será uma grande realidade em caso desse tipo de escolha integral.

Para Codes, Fonseca e Araújo (2021), ao terminar o ensino médio o jovem precisa atingir objetos próprios que cheguem na vida adulta com autonomia e segurança frente aos desafios. Nessa perspectiva, uma série de quatro reportagens da UOL sobre o novo ensino médio vem nos mostrar os desafios da implementação deste. Escritas pelo jornalista Matheus Zanin, elas destacam posições dos envolvidos na educação de nível médio de quatro escolas de São Paulo, sendo duas privadas e duas públicas.

Na primeira reportagem, intitulada *‘Se não cai no vestibular, ninguém liga’: optativas são na rede privada*, de 27/09/2023, Zanin retrata a realidade da implementação do Novo Ensino Médio numa escola privada de Guarulhos (SP). A escola criou aulas menos estressantes com temas como: empreendedorismo socioambiental, role-playing game (RPG) e investigação criminal. Eram temáticas que despertavam o interesse dos jovens. Outra disciplina ofertada, dessa vez de Educação Física, foi a chamada *‘Que esporte é esse?’*, na qual o professor contava a história de um esporte menos conhecido e depois era praticado pelos alunos. Iniciativa interessante que não deu muito certo, pois quase ninguém era reprovado e os alunos não achavam relevantes os conteúdos, em virtude de não caírem nos vestibulares por ser uma escola que preza uma boa formação e, para ser boa, necessita de aprovação em boas universidades. Preocupados em não perder o preparo para o vestibular, a escola continuou com as disciplinas tradicionais com a roupagem de eletivas obrigatórias.

Constatamos, a partir disso, que para uma escola privada, onde aprovação numa boa universidade é o mais relevante, tentar preencher o currículo com disciplinas inovadoras não serão bem vindas pelo alunado que foca no ingresso

na universidade, uma vez que estes estudantes querem conteúdos que cairão nas provas dos processos seletivos.

A segunda reportagem *‘Um desastre ‘: grupo ajuda escolas a ‘resistir’ à reforma do ensino médio*, de 25/10/2023, destaca, pela posição de um diretor de uma escola pública de SP, ter sido a implementação do Novo Ensino Médio um desastre, uma vez que os estudantes reclamavam não saber o nome da matéria que estudava, destacou desafios como o fato dos professores terem tido um treinamento escasso, material pedagógico pouco detalhado, poucas aulas e desmotivação dos alunos.

Nas falas de alunos inseridas na reportagem foi destacado: insatisfação com a redução ao número de aulas de básicas como Matemática, desmotivação com conteúdos que para os alunos não cairão no Enem, o tempo reduzido das aulas. Para melhorar a situação que a escola vinha enfrentando foi necessário procurar um grupo de apoio, o qual articulou os conteúdos da BNCC e do material de apoio utilizado pela escola, oficializando um currículo que dialoga com a realidade dos alunos. A cada itinerário formativo foi criado um plano de ensino e outras opções de conteúdos, montou-se planos de aula para as disciplinas de Projeto de vida e Tecnologia e das Eletivas, adaptando aos recursos tecnológicos que tinham na escola.

Observamos, a partir da reportagem, a frustração da implementação numa escola pública sem ter tido, ao nosso ver, um debate profundo de como colocar em prática o novo modelo de ensino, chegando ao ponto de os alunos não saberem o nome da disciplina cursada, desmotivando os estudantes e professores, seja pelo número reduzido de aulas de disciplinas básicas, pelo material de apoio insuficiente ou pela falta de conteúdos específicos para o Enem. Com a ajuda de um grupo pedagógico, a escola pode melhorar sua relação com o novo ensino médio, uma vez que este contribuiu para o currículo escolar até então em desordem, montando planos de ensino e de aulas de apoio aos professores e, o mais importante, adequando os recursos tecnológicos existentes na escola para conteúdos específicos.

Na terceira reportagem analisada, *‘Menos escolhas’: em escola nobre de SP, reforma do Médio engessa currículo*, de 15/11/2023, destaca-se que, muito antes de implementar esse Novo Ensino Médio, a escola em foco na reportagem já tinha um currículo como disciplinas eletivas, a escola privada foi, em razão dessas mudanças educacionais, obrigada a reorganizar a oferta, apresentar condições de infraestruturas adequadas para os docentes planejar, discutir e avaliar a proposta deste ensino. A diretora coloca que antes criaram escolhas livres para os alunos, agora obrigatoriamente tinham que buscar encaixar estas numa área de conhecimento, apresentando a dificuldade de encaixe dessa parte diversificada do currículo. Sobre a disciplina Projeto de vida, uma aluna bolsista conta que na rede pública tinha apenas dicas de autoconhecimento que não via como úteis, lia mais que dialogava com o professor.

A escola privada em destaque coloca que já vinha trabalhando com eletivas com seus alunos muito antes das exigências do novo ensino médio, cujo obrigou-a reorganizar suas eletivas, melhores condições para debates dos professores que trabalharão por áreas. A dificuldade colocada é a de que antes haviam escolhas livres para os alunos, no momento teriam que tentar encaixar essas escolhas numa área específica do conhecimento. Quanto a disciplina Projeto de vida é destacado por uma aluna que na rede pública é dada muito superficial, ficando em leituras e dicas de autoconhecimento.

A quarta reportagem *‘Chorei sem saber o que ensinar’*, diz professora sobre novo ensino médio, de 17/01/2024, retrata num primeiro momento a falta de paciência dos alunos para assistirem a um vídeo em sala de aula reclamando que é longo e a professora busca um menor seguindo o material de apoio escolar. Os alunos reclamaram da repetição das aulas da professora, uma vez que o material acabou e ela teve que acrescentar novas aulas com conteúdos que se sentia mais à vontade, sendo da sua formação. Os alunos em conversa pediam aulas que caíssem o conteúdo no Enem. Fica evidente a decepção dos alunos sobre a implementação do Novo Ensino Médio, queixando-se da redução de

aulas de disciplinas tradicionais. A respeito das eletivas o colégio da matéria fez feirão de eletivas em 2020 muitos alunos não se interessaram.

Sobre a disciplina Projeto de vida a questão é polêmica, muitos alunos reclamam do modo como os conteúdos são abordados, por acharem que suas vidas estão sendo expostas, mostrando desconforto a certas perguntas que fazem com que o aluno relate sua vida privada, estes reclamam segundo o vice diretor do colégio ser uma disciplina invasiva.

Quanto aos itinerários, a professora da matéria não se via segura em ministrar as aulas por não possuir conhecimento total do conteúdo apenas expondo o assunto, chegando a chorar na preparação das aulas por não saber qual conteúdo ministrar.

Observamos que a implementação nessa escola pública revelou o desafio do professor em elaborar aulas de assuntos dos quais não estão acostumados, bem como a impaciência dos alunos em ver vídeos longos em sala de aula, tendo a professora que escolher vídeos mais curtos para chamar a atenção dos alunos. Além disso, vale salientar que ouvir reclamações das aulas serem repetitivas, uma vez que o material de apoio esgotou os temas, passa a abalar o lado emocional numa simples preparação de aula.

Alunos reclamavam da redução de disciplinas chaves de conteúdos para o Enem e não aceitaram bem as eletivas em 2020. Disciplina do novo ensino médio, Projeto de vida, é alvo de queixas por parte dos alunos devido ao fato de acharem ela invasiva, expondo a vida privada deles com perguntas desconfortantes muitas vezes.

Na matéria *Novo Ensino Médio: 'país adota neste ano a mais perversa das reformas'*, de Cida de Oliveira, datada em 20/01/2022, na Rede Brasil Atual, o conteúdo destaca que pesquisadores, como Fernando Cássio, veem o novo ensino médio como uma enganação para os alunos o qual aumentará ainda mais as desigualdades por ser um método empobrecido. A jornalista destaca que a propaganda que divulga o novo ensino médio se apresenta como um modelo capaz de corrigir as deficiências existentes do ensino médio vigente, propondo um ensino

de qualidade, com ambientes próprios aos estudos, reduzindo o abandono escolar, mas a realidade não é bem assim. A matéria discorre que poderá aumentar as desigualdades no universo escolar, por conta de disciplinas que tendem a encher currículos que nada formam de fato o aluno.

Já na matéria *‘Novo Ensino Médio é alvo de críticas de alunos e de especialistas em educação’*, do Jornal Hoje, no Portal G1, de 16/03/2023, apresenta o Novo Ensino Médio sendo criticado por alunos e professores. Alunos citados no texto enfatizam que a escola não está preparando-os nem para o mercado de trabalho e nem para a universidade, faltando espaços nas aulas práticas e o fato de alguns professores não serem qualificados, foram retiradas disciplinas básicas, querem que priorizam as matérias que cairão no vestibular e não os itinerários.

Observamos que os alunos criticam não estarem sendo preparados para o mercado de trabalho e nem para uma universidade, devido redução de disciplinas com conteúdos próprios a isto, professores sem capacitação no conteúdo e oferta de disciplinas distante da realidade do vestibular.

A matéria de Santos e Calgaro, de 16/02/2023, *“Novo Ensino Médio: ajustar ou revogar? Entenda em 7 pontos o debate que envolve alunos e Mec”*, explicita que muitas das queixas estão direcionadas a redução das disciplinas tradicionais e a falta de formação dos professores, escolas e infraestrutura. As críticas das entidades estudantis questionam haver escolas públicas sem infraestrutura para esse modelo, carga horária maior o que não é bem vindo para alunos que precisam trabalhar, aumentando a evasão escolar, menos prioridade às disciplinas fundamentais. Alunos sentem faltas dessas disciplinas para o vestibular.

Mais uma vez constatamos queixas de alunos quanto à redução de aulas de conteúdos básicos na formação tradicional, bem como a falta de capacitação dos docentes nos conteúdos expostos, com conteúdos longe de cair num vestibular. Há ainda críticas das entidades estudantis quanto ao aumento da carga horária, ao implementar o modelo integral, pois muitos alunos trabalham, ocasionando uma nova onda de evasão escolar.

Na matéria do G1, de 16/02/2023, *Novo Ensino Médio: ‘Não podemos permitir que exista uma escola para jovens ricos e outra para os pobres, defende pedagoga*, foca que disciplinas como ‘brigadeiro caseiro’ ganha espaço na rede pública ao invés de disciplinas tradicionais. A proposta de uma grade curricular flexível contribuiria para um ensino profissionalizante, tendo em vista uma formação técnica voltada para o mercado de trabalho. É destaque no texto que toda política educacional deve pensar no enfrentamento das desigualdades, pois não devemos aceitar uma escola para rico e outra para pobre e, uma disciplina como brigadeiro caseiro haverá de desenvolver a cidadania dos estudantes.

Notamos que há uma preocupação de como estão sendo pensadas as disciplinas para os alunos, destacando que uma disciplina como brigadeiro caseiro está sendo ministrada na rede pública fazendo pensar qual reflexão de mundo o aluno terá nesta. Por se mostrar flexível a grade curricular do Novo Ensino Médio é vista como tendenciosa a transformar as escolas num local profissionalizante, deixando de lado o desenvolvimento cidadão do alunado.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Novo Ensino Médio se apresenta como desafiador em sua implementação, pois falta muito a se discutir sobre como podemos fazer com que os alunos se sintam satisfeitos com o conteúdo exposto e saibam que é importante para a sua formação.

Pelo exposto no trabalho, tanto alunos como professores se veem inseguros na nova grade curricular, uma vez que para muitos professores é desafiador ministrar conteúdos que não estão seguros e para os estudantes encontrar disciplinas que acreditam não agregar conhecimento necessário para uma futura colocação numa universidade.

Um dos principais desafios curriculares para a implementação do Novo Ensino Médio está relacionado à flexibilização curricular e à criação de itinerários formativos que atendam às necessidades e interesses dos estudantes. Além disso, é essencial promover a integração de disciplinas e áreas do conhecimento,

garantindo uma formação mais holística e interdisciplinar. Para isso, é fundamental repensar a organização curricular, as metodologias de ensino e a formação de professores, a fim de proporcionar uma educação mais contextualizada e significativa para os alunos.

## REFERÊNCIAS

CODES, Ana Luiza Machado de; FONSECA, Sérgio Luiz Doscher da; ARAÚJO, Herton Ellery. *Ensino Médio: contexto e reforma. Afinal, do que se trata?* Rio de Janeiro: Ipea, 2021.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e o novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. *Revista Brasileira de Educação*, v.24, 2019, p.1-23.

G1. Novo Ensino Médio: ‘Não podemos permitir que exista uma escola para jovens ricos e outra para os pobres’, defende pedagoga. *Portal G1*, 16/02/2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/podcast/o-assunto/noticia/2023/02/16/novo-ensino-medio-nao-podemos-permitir-que-exista-uma-escola-para-jovens-ricos-e-outra-para-os-pobres-defende-pedagoga.ghtml>. Acesso em 15 de dezembro de 2023 às 17h.

JORNAL HOJE. Novo ensino médio é alvo de críticas de alunos e especialistas em educação. *Portal G1*, 16/03/2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2023/03/16/novo-ensino-medio-e-alvo-de-criticas-de-alunos-e-especialistas-em-educacao.ghtml>. Acesso em 15 de dezembro de 2023.

MAGRO, Alessandra Nichele; FILIPPIM, Eliane Salete; TREVISOL, Marcio Giuti. Novo Ensino Médio (NEM) e sua implementação: percepção dos professores da rede estadual de educação da supervisão regional de Joaçaba- SC. *Revista Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v.17, 2022, p. 1-24.

MARTIN, Daniela Luiz. *Novo Ensino Médio e os desafios para uma educação integral no Brasil: análise das contradições existentes*. São Paulo: USP, 2021.

OLIVEIRA, Cida de. Novo Ensino Médio: ‘país adota neste ano a mais perversa das reformas’. *Rede Brasil Atual*, 20/01/2022. Disponível em: <https://www.rede-brasilatual.com.br/educacao/novo-ensino-medio-pais-adota-neste-ano-a-mais-perversa-das-reformas/>. Acesso em: 15 de dezembro de 2023.

SANTOS, Emily; TENENTE, Luiza; CALGARO, Fernando. Novo Ensino Médio: ‘ajustar ou revogar? Entenda em 7 pontos o debate que envolve alunos e Mec. *Portal G1*, 16/02/2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/02/16/novo-ensino-medio-ajustar-ou-revogar-entenda-em-7-pontos-o-debate-que-envolve-alunos-e-mec.ghtml>. Acesso em 16 de dezembro de 2023.

SANTOS, Franciele Soares dos; MARTINS, Suely Aparecida. Novo Ensino Médio: consequências e perspectivas para a formação dos jovens. *Revista Pedagógica*, v.23, p.1- 27, 2021.

SANTOS, Hermes Talles dos. Linguagem, códigos e suas tecnologias: algumas reflexões e considerações sobre o ensino por área do conhecimento. *Linguagens, Educação e Sociedade*. Teresina: UFPI, ano 24, n.41, p.408-433, jan./abr., 2019.

ZANIN, Matheus. ‘Se não cai no vestibular, ninguém liga’: optativas são na rede privada. *UOL*, 27/09/2023. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/rodrigo-ratier/2023/09/27/se-nao-cai-no-vestibular-ninguem-liga-optativas-sao-no-na-rede-privada.htm>. Acesso em: 18 de janeiro de 2024 às 19hrs.

\_\_\_\_\_. ‘Um desastre’: grupo ajuda escolas a ‘resistir’ à reforma do ensino médio. *UOL*, 25/10/2023. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/rodrigo-ratier/2023/10/25/um-desastre-grupo-ajuda-escolas-a-resistir-a-reforma-do-ensino-medio.htm>. Acesso em 18 de janeiro de 2024 às 19h02min.

\_\_\_\_\_. ‘Menos escolhas’: em escola nobre de SP, reforma do Médio engessa currículo. *UOL*, 15/11/2023. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/rodrigo-ratier/2023/11/15/menos-escolhas-em-escola-nobre-de-sp-reforma-do-medio-engessa-curriculo.htm>. Acesso em: 18 de janeiro de 2024 às 19h04min.

\_\_\_\_\_. ‘Chorei sem saber o que ensinar’, diz professora sobre novo ensino médio. *UOL*, 17 de janeiro de 2024. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/rodrigo-ratier/2024/01/17/chorei-sem-saber-o-que-ensinar-diz-professora-sobre-novo-ensino-medio.htm>. Acesso em: 18 de janeiro de 2024 às 19h06min.

# CAPÍTULO 12

## CUIDADO E LUDICIDADE COMO PRINCÍPIOS FORMATIVOS E RELACIONAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

*Maria Adélia de Farias Leal*

*Rojaine Lúcia Cardoso Santos Albuquerque*

*Ronald William Vidal Araujo*

*Tatiana Cristina Vasconcelos*

**Doi: 10.48209/978-65-84959-81-C**

### INTRODUÇÃO

A educação, enquanto processo de humanização vivenciado no Paradigma da Inclusão, trouxe à tona a necessidade de uma reavaliação profunda do conceito de cuidado no contexto escolar. A inclusão escolar impulsiona uma reflexão crítica sobre as barreiras que limitam o acesso ao conhecimento. A problematização do cuidado no contexto da educação inclusiva também revela como as práticas pedagógicas tradicionais são normocêntricas e excluem uma abordagem crítica quanto às tensões que as diferenças implicam.

Tradicionalmente, o cuidado no ambiente educacional estava mais associado às necessidades básicas e ao suporte emocional dos alunos. A problematização do cuidado, nesse sentido, se dá ao perceber que o cuidado vai além do simples ato de proteger, e passa a incluir a responsabilidade ética de criar um ambiente escolar acessível e equitativo para todos os alunos. Daí sua relevância de ser discutido amplamente em todas as ciências humanas, sociais e da saúde (Ribeiro-Possamai, Siqueira-Batista, 2021).

Ademais, defendemos que a ludicidade também deve estar presente em todos os atos pedagógicos. O universo lúdico tem ganhado crescente interesse no campo científico, em virtude de sua relevância no desenvolvimento infantil e das evidências que demonstram que o ato de brincar, assim como os jogos e brinquedos, favorecem e potencializam a construção do conhecimento nas crianças e adolescentes.

A ludicidade proporciona o desenvolvimento integral do humano, relacionado aos fatores sociais e culturais, estimula o processo de interação social, comunicação, construção do conhecimento e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, promove a formação de um sujeito crítico e reflexivo, permitindo o indivíduo relacionar-se de forma ativa com o mundo, uma vez que vive e tem momentos de tomadas de decisões (Silva, et al., 2024).

Diante do exposto, o presente capítulo visa objetiva discutir sobre o cuidado e a ludicidade como princípios formativos e relacionais no contexto educacional, buscando compreender como essas abordagens podem contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos e para a criação de ambientes de aprendizagem mais humanizadas. Para tanto, a seguir, dialogamos com autores como Boff (2001; 2012), Huizinga (2008) e Luckesi (2002) para embasar a compreensão do cuidado e da ludicidade como um componente indispensável nas relações humanas no contexto escolar.

## **CUIDADO NO CONTEXTO ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES**

O cuidado é um tema central nas discussões éticas contemporâneas, especialmente quando abordado dentro do contexto das relações humanas, sociais e ecológicas. O conceito de cuidado transcende uma simples atitude de preocupação para com o outro, sendo compreendido como uma virtude, uma disposição moral, e uma prática que envolve aspectos cognitivos, afetivos e volitivos. No pensamento de autores como Leonardo Boff, o cuidado se torna uma chave interpretativa para a compreensão das relações humanas e a preservação do planeta, indo além das interações individuais e pessoais e alcançando dimensões globais e ecológicas.

A ética do cuidado surge como uma resposta às limitações das abordagens tradicionais da ética, que frequentemente enfatizam a justiça, a imparcialidade e os deveres universais, mas deixam de lado as necessidades relacionais e contextuais dos seres humanos. Essa perspectiva coloca o cuidado no centro das interações humanas, destacando a importância da empatia, da compaixão e da responsabilidade mútua (Ribeiro-Possamai, Siqueira-Batista, 2021). O cuidado, nesse sentido, se torna uma virtude relacional, como sugere Beato (2020) que também iremos abordar a seguir.

Leonardo Boff, em sua obra “Saber cuidar: Ética do humano – Compaixão pela Terra” (2000), defende o cuidado como um princípio ético que abrange todas as dimensões da vida, da relação do ser humano com a natureza à interação entre indivíduos. No contexto educacional, o cuidado assume uma relevância crucial, uma vez que a educação não deve se limitar à transmissão de conhecimentos técnicos e científicos, mas também ao desenvolvimento integral do estudante como ser humano. Assim, o cuidado, no ambiente escolar, pode ser interpretado como uma atitude que engloba respeito, atenção e promoção do bem-estar físico, emocional e intelectual dos alunos.

Leonardo Boff (2012), em suas reflexões sobre o cuidado, propõe que ele deve se manifestar em diferentes dimensões, abrangendo tanto a vida em si quanto a interação do ser humano com o meio ambiente e com os outros. Para ele, o cuidado é um princípio essencial que garante a preservação da vida e a convivência harmoniosa entre todos os seres. Cada uma dessas dimensões aponta para uma ética do cuidado que envolve responsabilidade e atenção constantes.

A primeira dimensão destacada por Boff (2000) é o “cuidado com a vida” em todas as suas formas. Ele defende que tanto a vida humana quanto a animal e vegetal são interdependentes, e por isso requerem proteção e respeito. Reconhecer a vulnerabilidade da vida é essencial para preservá-la e garantir que todos os seres vivos possam coexistir de maneira equilibrada. A prática do cuidado com a vida implica em uma postura consciente e atenta, que valoriza cada forma de existência e sua importância para o equilíbrio do ecossistema.

Boff (2000) também explora o cuidado com o meio ambiente, ressaltando a interligação entre a crise ambiental e a crise de cuidado. Ele aponta que o planeta Terra é um sistema vivo que, ao ser explorado de maneira excessiva, compromete a sustentabilidade de todas as formas de vida. A exploração descontrolada dos recursos naturais, sem considerar os limites da natureza, coloca em risco a continuidade da vida no planeta. Dessa forma, o cuidado com o meio ambiente é indispensável para assegurar que as futuras gerações possam viver em um mundo saudável e equilibrado.

Outra dimensão crucial é o “cuidado com o outro”, que se baseia em valores como compaixão, solidariedade e respeito à dignidade humana. Para Boff, o cuidado interpessoal deve substituir a competitividade e a exploração, promovendo uma convivência harmoniosa e ética entre os seres humanos. Esse tipo de cuidado reflete uma postura de empatia e compromisso com o bem-estar coletivo, essencial para a construção de sociedades mais justas e equitativas. O cuidado com o outro implica em reconhecer as necessidades alheias e agir com responsabilidade para criar uma cultura de cooperação.

Por fim, destacamos o “cuidado consigo mesmo” como uma dimensão igualmente importante. O autocuidado envolve a responsabilidade de cuidar da própria saúde física, emocional e espiritual. Para alcançar o equilíbrio e o bem-estar integral, é necessário que cada indivíduo se conheça e atenda às suas necessidades internas. Esse cuidado não deve ser confundido com egoísmo, mas sim como uma forma de garantir que o indivíduo esteja pleno e capaz de cuidar dos outros e do ambiente ao seu redor.

Boff (2012), em seus escritos sobre o cuidado, aborda a questão de forma abrangente, articulando-a com uma visão ecológica e global. Assim, o cuidado é a base para uma nova ética que abarca tanto o ser humano quanto a Terra. O cuidado como uma virtude deve ser cultivada para garantir a preservação do planeta e a sobrevivência das futuras gerações. Contrariamente, o descuido e a exploração desenfreada dos recursos naturais são sintomas de uma crise mais profunda na relação do ser humano com a Terra. Nessa visão, o cuidado assume

uma dimensão ontológica: não apenas temos o cuidado, mas somos cuidados. O ser humano se realiza enquanto ser relacional que cuida e é cuidado.

Além disso, segundo Gonçalves (2016), pautando-se nas concepções de Boff, traz o conceito de ecopedagogia, uma pedagogia do cuidado que visa transformar a educação e as práticas sociais para fomentar uma relação mais harmônica entre os seres humanos e a natureza. A ecopedagogia, não é apenas uma nova pedagogia, mas um projeto alternativo global que busca mudar as estruturas econômicas, sociais e culturais com base em princípios ecológicos. O cuidado, nesse contexto, se torna o paradigma fundamental para a construção de uma civilização sustentável, onde o respeito à Terra e aos seus limites é central.

O cuidado, portanto, não se limita a uma dimensão interpessoal, mas se estende à comunidade mais ampla e ao ambiente. O cuidado com a casa comum, como defende Boff, envolve uma reorientação das relações humanas para com o planeta, promovendo uma ética que reconheça a interdependência de todas as formas de vida. A crise ecológica atual, marcada por problemas como o aquecimento global, a degradação ambiental e a perda de biodiversidade, é vista como um reflexo de uma crise ética mais ampla. Somente por meio de uma prática de cuidado, que integre o respeito pela natureza e a solidariedade com todos os seres vivos, será possível enfrentar esses desafios globais (Ribeiro-Possamai, Siqueira-Batista, 2021).

O tema do cuidado tem sido discutido em diversas abordagens éticas, destacando-se a proposta de Beato (2020), que explora a relação entre a ética das virtudes e a ética do cuidado. Em sua análise, Beato levanta uma questão crucial para a ética contemporânea das virtudes: a possibilidade e pertinência de elaborar um quadro sistemático de virtudes, incluindo novas habilidades e traços de caráter, entre eles o cuidado. Em particular, o cuidado é apresentado como uma virtude que pode ser concebida e definida dentro desse quadro, levando em consideração suas dimensões cognitivas, afetivas e volitivas, que sustentam ações moralmente relevantes.

A concepção do cuidado como virtude está ancorada na transição do que Beato chama de cuidado natural para o cuidado ético. O cuidado natural refere-

-se às relações mais íntimas e imediatas, como as que existem entre familiares ou amigos próximos. No entanto, quando o cuidado é estendido a estranhos ou a pessoas distantes, ele assume um caráter ético mais profundo, abrangendo um campo particular de exigências do mundo éticas. Nesse sentido, o cuidado não é apenas um sentimento ou uma resposta instintiva à necessidade alheia, mas uma escolha moral deliberada que reflete uma forma específica de excelência moral, ou seja, uma virtude.

A abordagem de Beato propõe que o cuidado, enquanto virtude, deve ser entendido como uma disposição interna que nos move a agir em prol do outro e como uma prática concreta que visa ao bem-estar do outro. Essa dupla face – disposição e prática – está diretamente ligada a três dimensões centrais da virtude: cognitiva, afetiva e volitiva. A dimensão cognitiva envolve o reconhecimento das necessidades do outro; a dimensão afetiva diz respeito à empatia e ao envolvimento emocional com o bem-estar do outro; e a dimensão volitiva refere-se à motivação e ao compromisso de agir com base nesse reconhecimento e envolvimento emocional. Ao reunir essas três dimensões, o cuidado assume uma estrutura funcional semelhante às definições mais comuns de virtude(s).

Além disso, Beato argumenta que o cuidado é intrinsecamente empático e altruísta, pois sua primeira intenção é o bem-estar do outro. Ao priorizar o outro, o cuidado desafia a concepção tradicional do agente moral como um eu autônomo e independente. Em vez disso, o cuidado propõe um eu relacional, que se define e se realiza nas relações com os outros. Nessa perspectiva, o cuidado se torna uma virtude relacional, pois a excelência moral não é alcançada isoladamente, mas no contexto das interações e dos vínculos interpessoais. Isso significa que o cuidado, enquanto virtude, exige que o agente moral reconheça sua interdependência com os outros e assuma a responsabilidade por promover o bem-estar coletivo.

O conceito de cuidado como virtude relacional tem implicações éticas significativas, pois amplia o escopo das obrigações morais para além das relações íntimas ou pessoais, estendendo-o à comunidade mais ampla e até mesmo à humanidade em geral. O cuidado não se restringe às pessoas com quem temos uma

ligação emocional direta, mas se aplica a todos aqueles que, de alguma forma, estão sujeitos às nossas ações e escolhas. Isso implica que a virtude do cuidado pode desempenhar um papel crucial na construção de uma ética mais inclusiva e universal, que reconhece a importância de estender o cuidado a todos os membros da sociedade, independentemente de sua proximidade ou familiaridade.

Além disso, o cuidado, como apresentado por Beato (2020), deve ser entendido em suas múltiplas dimensões: cognitiva, afetiva e volitiva. A dimensão cognitiva envolve o reconhecimento das necessidades do outro; a dimensão afetiva, a empatia e o envolvimento emocional com o bem-estar do outro; e a dimensão volitiva, o compromisso e a motivação para agir com base nesse reconhecimento e envolvimento emocional. Ao integrar essas dimensões, o cuidado se alinha com as definições clássicas de virtude, que incluem tanto disposições internas quanto práticas exteriores que visam ao bem-estar de todos.

Portanto, o cuidado, como uma virtude relacional e ecológica, oferece uma nova perspectiva sobre a ética contemporânea. Ele nos convida a repensar nossas responsabilidades para com os outros e para com o planeta, promovendo uma visão de interdependência e solidariedade que é essencial para enfrentar os desafios do século XXI. Essa virtude, exige não apenas uma mudança nas atitudes individuais, mas também uma transformação nas estruturas sociais e educacionais, de modo a promover uma cultura do cuidado que seja inclusiva, sustentável e justa para todos.

Com base nas questões ora expostas, indagamos: 1. Como a relação de cuidado mútuo entre professores e alunos pode contribuir para o desenvolvimento integral e inclusivo no ambiente escolar? 2. De que maneira a aplicação de uma ética do cuidado, inspirada por Leonardo Boff, pode transformar as práticas pedagógicas e criar uma escola mais humanizada e inclusiva?

A reflexão sobre o cuidado no contexto escolar, especialmente na relação professor-aluno, pode ser amplamente enriquecida ao resgatar a concepção de cuidado configurada como uma dimensão essencialmente humana e geradora de vida. O cuidado, como discutido, não é apenas um ato isolado, mas uma atitude

contínua de ocupação, preocupação, envolvimento e responsabilização afetiva com o outro. Esse princípio é de suma importância na relação entre professores e alunos, já que a escola, enquanto espaço de convivência e aprendizado, deve ser um ambiente que promova o cuidado mútuo e a valorização da vida em suas mais diversas expressões.

No contexto educacional, o cuidado, entendido como prática relacional, se dá na atenção às necessidades dos alunos, não apenas em termos cognitivos, mas também emocionais e sociais. A escola é, muitas vezes, o lugar onde as vulnerabilidades dos estudantes se tornam mais visíveis, e cabe ao professor, na posição de cuidador, criar um ambiente que acolha e promova o desenvolvimento integral do aluno. O cuidado, neste caso, envolve escuta ativa, sensibilidade às dificuldades de cada estudante, e a disposição para mediar os conflitos que surgem, sempre com o objetivo de promover um espaço de aprendizagem respeitoso e inclusivo.

Da mesma forma, os alunos também precisam aprender a cuidar dos professores e de seus colegas, criando um ambiente de reciprocidade, onde o respeito e a empatia sejam valores praticados diariamente. Quando os alunos compreendem que o professor também é um ser humano, que precisa de apoio, de compreensão e de um ambiente saudável para ensinar, constrói-se uma relação de confiança mútua que potencializa o processo de ensino-aprendizagem. Essa reciprocidade do cuidado gera uma comunidade educacional mais coesa, onde o bem-estar de todos é promovido coletivamente.

O cuidado no contexto escolar, portanto, deve ser constantemente atualizado, conforme as dinâmicas sociais e educacionais mudam. A educação inclusiva, por exemplo, tem mostrado como o cuidado se torna ainda mais relevante quando falamos de alunos com deficiência ou com necessidades específicas de aprendizado. O professor que cuida é aquele que busca remover as barreiras para que todos possam participar plenamente das atividades educacionais, garantindo que nenhum aluno seja invisibilizado ou excluído.

Além disso, o cuidado não se limita ao espaço físico da sala de aula, ele se estende para as atitudes e práticas pedagógicas. Professores que cuidam são

aqueles que compreendem o impacto emocional e social das suas metodologias de ensino e buscam sempre adaptar suas práticas para atender às necessidades dos alunos, sem deixar de lado os desafios que são parte do processo de desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Diante do exposto, o cuidado, enquanto dimensão humana e geradora de vida, é fundamental para a construção de uma comunidade escolar saudável, onde todos – professores, alunos e demais agentes educacionais – possam se desenvolver de maneira plena e integrada. A escola, ao cultivar uma ética do cuidado, cria um ambiente onde o ensino vai além da mera transmissão de conhecimento e se torna uma prática de vida, onde cada indivíduo é valorizado em sua singularidade e diversidade. Essa prática educativa, enraizada no cuidado, não apenas fortalece os laços interpessoais, mas também prepara os alunos para se tornarem cidadãos mais empáticos e responsáveis socialmente, ampliando o impacto do cuidado para além dos muros escolares.

A seguir, discutiremos sobre a importância do lúdico como um princípio pedagógico que vai além do mero entretenimento, destacando seu papel no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos indivíduos. A ludicidade é, portanto, uma dimensão relacional essencial no contexto educacional e cultural.

## **LUDICIDADE: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS E SUAS MANIFESTAÇÕES**

A ludicidade é um conceito que vai além de atividades recreativas. Ela é entendida como uma dimensão relacional essencial tanto na interação humana quanto no processo educacional. O lúdico é um estado de consciência que, quando vivenciado em plenitude, proporciona ao indivíduo uma experiência significativa, seja ele professor ou aluno.

No contexto escolar, a ludicidade se apresenta como um princípio relacional importante por criar um ambiente de interação e aprendizado mais dinâmico, criativo e prazeroso. Como destacam estudiosos como Huizinga (2008) e Luckesi (2002), o jogo e o lúdico não são apenas ferramentas de entretenimento,

mas elementos centrais para a construção de conhecimentos, habilidades emocionais e sociais. O envolvimento em atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, facilita o desenvolvimento de competências cognitivas, motoras e afetivas, ao mesmo tempo em que promove a socialização e o trabalho colaborativo entre os estudantes.

A ludicidade, presente em diferentes aspectos da vida humana, não pode ser dissociada do contexto cultural em que se insere. O ato de brincar, jogar e participar de atividades lúdicas transcende a mera diversão, sendo um elemento fundamental para o desenvolvimento de sociedades e culturas. Huizinga, em sua obra clássica “Homo Ludens”, argumenta que o jogo não é apenas uma atividade isolada ou restrita ao universo infantil, mas uma força cultural que molda comportamentos, normas sociais e até estruturas políticas. Desde as civilizações antigas, o jogo e as atividades lúdicas possuíam um caráter tanto de entretenimento quanto de construção simbólica e social.

Huizinga (2008) discute o lúdico como um elemento cultural, presente em todos os aspectos de organização social, das mais antigas às mais atuais. Sendo assim, o autor considera o lúdico numa compreensão mais ampla e cultural como atividade essencial na sobrevivência metafórica do homem.

A palavra ludicidade tem origem no latim *ludus*, que significa “jogo”, mas seu conceito vai além, abrangendo múltiplas manifestações culturais e históricas. Um breve resumo histórico revela que na Roma Antiga, o termo envolvia brincadeiras, competições e encenações religiosas, sendo uma ferramenta de socialização. Na Grécia Antiga, filósofos como Platão e Aristóteles viam o jogo como essencial para a educação e o desenvolvimento espiritual, promovendo virtude e inteligência. Na Idade Média, com a ascensão da Igreja Católica, a ludicidade foi reprimida, sendo vista como fútil, embora o carnaval e os torneios mantivessem o espírito lúdico vivo (Huizinga, 2008).

Durante a Renascença, o jogo começou a ser reconhecido como essencial para o desenvolvimento infantil, mas na Revolução Industrial, foi relegado ao lazer e moldado para fins produtivos. Na contemporaneidade, a ludicidade foi

ressignificada, permeando todas as idades e sendo utilizada em campos como a educação, as artes e as ciências, destacando seu valor para o aprendizado e o desenvolvimento humano (Huizinga, 2008).

A concepção de Luckesi (2002) acerca da ludicidade é profundamente relacionada ao estado interno do sujeito e à forma como este vivencia o processo de aprendizagem. Para o autor, a ludicidade vai além de atividades externas ou objetivas, sendo um estado de consciência caracterizado por plenitude, leveza e prazer. Ele defende que a ludicidade é um estado interno do indivíduo, e as atividades propostas pelos educadores podem ser lúdicas na medida em que estimulam esse estado. Assim, até mesmo uma aula expositiva pode ser uma vivência lúdica se o professor e os alunos estiverem engajados plenamente no processo.

Além disso, Luckesi (2002) destaca que a experiência lúdica é profundamente subjetiva, pois a mesma atividade pode ser lúdica para uma pessoa e não para outra, dependendo do estado de espírito de cada indivíduo. Ele exemplifica essa ideia ao mencionar que a experiência de cozinhar pode se configurar como experiência lúdica para um indivíduo se existe uma entrega na sua ação. Dessa forma, a ludicidade, segundo ele, não está associada unicamente à natureza da atividade, mas sim à forma como o indivíduo a vivencia.

Esse estado de ânimo, emergente das atividades realizadas com prazer, é o que Luckesi define como vivência lúdica, enfatizando que essa vivência vai além das observações externas, pois quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência [...] não estamos falando, em si, das atividades objetivas, estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Essa concepção de ludicidade traz uma nova perspectiva para a educação, onde o processo de aprendizagem se torna mais significativo ao envolver a totalidade do ser do aluno. Dessa maneira, o papel do educador é criar oportunidades para que esse estado de consciência lúdico emerja, facilitando, assim, um ambiente de aprendizado mais prazeroso e motivador.

Um dos aspectos mais significativos da ludicidade no ambiente escolar é sua capacidade de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais envolvente e

motivador. Ao transformar o aprendizado em uma experiência prazerosa, o lúdico gera um estado de disposição e curiosidade nos alunos, favorecendo a retenção de informações e o desenvolvimento de habilidades criativas. Além disso, como aponta Lopes (2004), a ludicidade contribui para a criação de um ambiente de comunicação aberta e colaborativa, onde todos os participantes, incluindo professores e alunos, se sentem protagonistas do processo educativo.

Outro ponto relevante é que a ludicidade não está restrita ao ensino infantil. Em todos os níveis da educação, a incorporação de atividades lúdicas pode estimular a imaginação, a exploração e o pensamento crítico dos estudantes, criando oportunidades para que eles experimentem diferentes formas de aprender e interagir com o conhecimento.

A ludicidade, quando incorporada ao processo educacional, promove o aprendizado por meio da brincadeira, da criatividade e do prazer. A ludicidade é um princípio pedagógico que possibilita a criação de ambientes de ensino mais motivadores e menos opressores, permitindo que os alunos aprendam de maneira natural, explorando sua curiosidade e capacidade criativa. O jogo, o lúdico, não apenas entretém, mas facilita a internalização de conceitos e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais, favorecendo o desenvolvimento integral da criança e do jovem.

No que diz respeito ao desenvolvimento infantil e a construção do conhecimento, lúdico amplia, a partir do brincar. Pois, é brincando que a criança aprende, assimila informações e experiências, compreende e reinterpreta conceitos, condutas e valores. Neste sentido, o brincar é importante para o desenvolvimento da criança, nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo (Vygotsky, 2007).

Para Vygotsky (2009), o lúdico influencia amplamente o desenvolvimento da criança, pois é através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. De acordo com Vygotsky (2007, p. 17), “quando se brinca, o ser humano cria, inova, deixa fluir sua capaci-

dade e liberdade de inventar novas maneiras para progredir e resolver problemas circunstanciais”. No momento em que a criança se envolve em algum tipo de brincadeira, ela está em processo de aprendizagem, que ocorre de forma lúdica e prazerosa, em que se aprende sobre as regras e o convívio com o outro, ampliando a noção de alteridade.

Dessa maneira, a brincadeira deve ser vista pelo professor como um ponto importante a ser planejado, não de qualquer forma, mas deve ser organizado e pensado para a criança, na qual ela possa desenvolver suas competências psicológicas, cognitivas, sociais e motoras, através da diversão e do prazer. O ato de brincar, permite a criança diferentes aprendizagens, deixando-a apropriar-se do conhecimento, desenvolvendo habilidades relacionadas a esfera da linguagem, da cognição, dos valores e da vida em sociedade (Kishimoto, 1996).

É através da brincadeira que a criança é preparada para a vida, compreendendo, integrando e adaptando ao ambiente em que vive, aprendendo com o outro a contribuir e conviver como um ser social. Por meio do lúdico, a criança comunica as suas ações e reações e aperfeiçoa sua identidade. O brincar proporciona a criança diversas situações, que a influenciam a criar e desenvolver novas hipóteses, seguindo regras e a cada adequação criam novas regras, formando seu caráter.

A criança quando brinca é estimulada a movimentar-se, criando o seu desenvolvimento tanto no aspecto motor como no cognitivo, ela consegue agir com sentido sobre as suas ações, pois consegue realizar suas escolhas com independência, é um contínuo exercício da mente e do corpo. Segundo Silva, Carvalho e Parente (2021) o momento do brincar é onde a criança deixa fluir sua imaginação, trazendo colaborações para a interação e a socialização, o brincar só tem a somar e contribuir para o desenvolvimento da criança. O brincar na Educação Infantil permite a criança estabelecer regras formadas por si e em grupo, auxiliando na inclusão do sujeito na sociedade. Dessa forma, a criança estará resolvendo conflitos e, ao mesmo tempo, desenvolvendo a habilidade de entender diferentes pontos de vista e de manifestar sua opinião no que se refere aos outros.

Ampliando as possibilidades da ludicidade, Vasconcelos, Batista e Silva (2020) destacam suas contribuições para o desenvolvimento e aprendizado de crianças, adolescentes e adultos. o lúdico vai além da mera diversão, sendo um recurso pedagógico que promove o desenvolvimento integral do indivíduo, estimulando a criatividade, a expressão emocional, e a interação social.

As autoras destacam que o lúdico desempenha múltiplas funções no desenvolvimento humano. Entre elas, a função simbólica, que permite à criança transcender a realidade imediata e adentrar o campo da imaginação e da criação, sendo fundamental para o desenvolvimento cognitivo. A função mediadora, por sua vez, facilita a aprendizagem espontânea e a superação de obstáculos, ao passo que a função expressiva possibilita que o sujeito manifeste suas emoções, desejos e angústias de forma segura e criativa. A função educativa é enfatizada como um dos maiores benefícios do brincar, pois a criança incorpora valores e desenvolve sua subjetividade e capacidades cognitivas ao interagir com o mundo de forma ativa (Vasconcelos, Batista, Silva, 2020).

Conforme defendido, a ludicidade se configura como uma ferramenta poderosa no processo de aprendizagem, tanto no contexto escolar quanto na prática psicopedagógica. O brincar permite que os aprendentes organizem e reorganizem suas experiências, estimulando a curiosidade, o desejo de aprender e a autoconfiança. Além disso, a atividade lúdica possibilita uma experiência prazerosa de aprendizado, em que o esforço e o divertimento se entrelaçam, criando um ambiente propício para a aquisição e a construção de novos conhecimentos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS - INTERSEÇÃO ENTRE CUIDADO E LUDICIDADE**

A articulação entre cuidado e ludicidade no contexto educacional gera um espaço de aprendizagem que vai além do ensino tradicional, criando uma atmosfera em que os estudantes se sentem valorizados e respeitados em sua individualidade, ao mesmo tempo em que exploram o conhecimento de forma criativa e prazerosa.

Cuidado pode ser interpretado aqui como uma prática pedagógica que envolve não apenas o acompanhamento acadêmico, mas a atenção às necessidades emocionais e sociais dos alunos, reconhecendo suas fragilidades e potencialidades. Este cuidado exige do educador uma postura acolhedora, que favoreça o desenvolvimento da autoestima, da confiança e da autonomia do estudante.

Ludicidade, por sua vez, complementa esse princípio ao possibilitar que o aprendizado ocorra em um ambiente de liberdade e experimentação, onde os alunos se sentem livres para errar, tentar de novo e, acima de tudo, participar ativamente da construção do conhecimento. A ludicidade, ao contrário da rigidez e da formalidade muitas vezes presentes na educação tradicional, oferece uma abordagem mais leve e colaborativa.

O cuidado e a ludicidade, enquanto princípios relacionais no contexto educacional, também podem ser conectados à noção de vygotskiana sobre a importância da interação social no processo de aprendizagem. Assim, a ludicidade oferece uma base sólida para a interação social, criando oportunidades para que as crianças desenvolvam habilidades de comunicação, cooperação e resolução de problemas em um ambiente que valoriza o cuidado mútuo.

Além disso, a prática pedagógica pautada no cuidado implica na construção de um ambiente seguro e acolhedor, no qual os estudantes possam expressar suas emoções e dificuldades sem medo de julgamento ou punição. Nesse sentido, o cuidado promove um espaço de confiança, onde os alunos se sentem confortáveis para participar ativamente do processo de aprendizagem, o que também potencializa o impacto das atividades lúdicas.

A integração entre cuidado e ludicidade no contexto educacional não só contribui para o desenvolvimento acadêmico, mas também para o crescimento emocional, social e ético dos alunos. Ao se valorizar o cuidado, os educadores criam um ambiente de apoio e segurança emocional, que, combinado com o uso de práticas lúdicas, torna a aprendizagem um processo mais dinâmico, prazeroso e significativo. Portanto, ao articular esses dois princípios, o professor não apenas ensina conteúdos curriculares, mas também forma cidadãos conscientes de si mesmos e de suas relações com o outro e com o mundo.

## REFERÊNCIAS

BEATO, J. M. O Cuidado Como Virtude. **Revista Portuguesa de Filosofia**, v. 76, n. Fasc. 1, p. 285-318, 2020.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOFF, L. **Cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GONÇALVES, A. S. A ecopedagogia do cuidado em Leonardo Boff. **Protestantismo em Revista**, v. 39, p. 49-58, 2016.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: O jogo como elemento de cultura**. São Paulo, Editora Perspectiva, 2008.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LOPES, M. C. **Comunicação e ludicidade na formação do cidadão pré-escolar**. 1998. Tese (Doutorado em Ciências e tecnologias da Comunicação) – Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, 1998.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. Salvador: GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, 2002. (Coletânea Educação e Ludicidade – Ensaio 02).

MASSA, M. Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], v. 2, n. 15, 2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2460>. Acesso em: 20 set. 2024.

RIBEIRO-POSSAMAI, V.; SIQUEIRA-BATISTA, R. A Ética de Leonardo Boff: Saber cuidado. **Prometeus Filosofia**, [S. l.], v. 14, n. 38, 2021. DOI: 10.52052/issn.2176-5960.pro.v14i38.15473. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/prometeus/article/view/15473>. Acesso em: 28 set. 2024.

SILVA, C. H.; CARVALHO, M. O. P.; PARENTE, J. R. F. O brincar e as brincadeiras populares em espaços não escolares. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 3, p. 1-7, 2021.

SILVA, M. L.; VASCONCELOS, T. C.; MONTENEGRO, M. do S. M.; SANTOS, J. Brincar na educação infantil no contexto da BNCC: uma revisão integrativa. **Open Minds International Journal**, v. 5, p. 133-146, 2024.

VASCONCELOS, T. C.; BATISTA, T. S.; SILVA, M. D. T. Ludicidade: potencialidades no fazer psicopedagógico. In: T. C. Vasconcelos. (Org.). *Fundamentos e Práticas Psicopedagógicas na Contemporaneidade*. 1ed. São Paulo: Mentis Abertas, 2020, v. 1, p. 47-56.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem** (P. Bezerra, Trad.). Martins Fontes. (Obra original publicada em 1934), 2009.

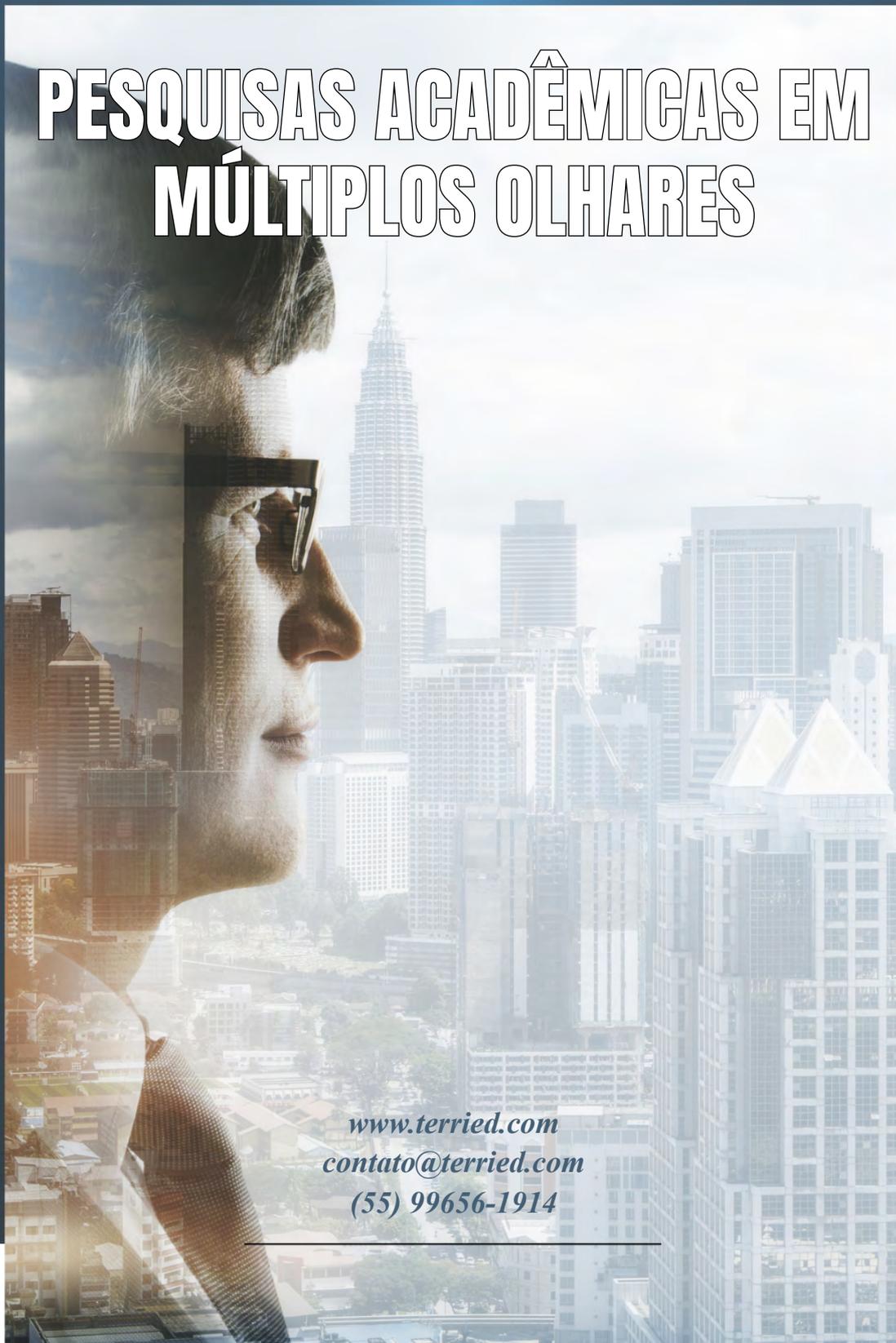
VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# **SOBRE A ORGANIZADORA**

## **Gabriella Eldereti Machado**

*É Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar - Campus Alegrete (2015) e Pedagoga pelo Centro Universitário Facvest - Unifacvest (2020). Especialista Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (2016), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Atualmente é Discente do Programa de Pós - Graduação em Educação - Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria. Participou do Grupo de Estudo e pesquisa Feministas (UFSM); do Grupo de Estudos em Políticas e Gestão Educacional (IFar - Campus Alegrete); do Grupo de Agroecologia Terra Sul (UFSM). Atualmente participa do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Territorial do Pampa (IFar - Campus Alegrete) e atua como pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS (UFSM). Trabalha na área da Educação, com ênfase na Formação de Professores e Imaginário Social.*

# PESQUISAS ACADÊMICAS EM MÚLTIPLOS OLHARES



*[www.terried.com](http://www.terried.com)  
[contato@terried.com](mailto:contato@terried.com)  
(55) 99656-1914*

