

PESQUISAS EM TEMAS DE Ciências Humanas

VOLUME 6

Ednilson Sergio Ramalho de Souza
(Editor)



PESQUISAS EM TEMAS DE Ciências Humanas

VOLUME 6

Ednilson Sergio Ramalho de Souza
(Editor)

Volume 6

PESQUISAS EM TEMAS DE CIÊNCIAS HUMANAS

Edição 1

Belém-PA



© 2022 Edição brasileira
by RFB Editora
© 2022 Texto
by Autor(es)
Todos os direitos reservados

RFB Editora
Home Page: www.rfbeditora.com
Email: adm@rfbeditora.com
WhatsApp: 91 98885-7730
CNPJ: 39.242.488/0001-07
Av. Augusto Montenegro, 4120 - Parque Verde, Belém - PA, 66635-110

Diagramação

Danilo Wothon Pereira da Silva

Design da capa

Pryscila Rosy Borges de Souza

Imagens da capa

www.canva.com

Revisão de texto

Os autores

Bibliotecária

Janaina Karina Alves Trigo Ramos

Gerente editorial

Nazareno Da Luz

<https://doi.org/10.46898/rfb.9786558892458>

**Catálogo na publicação
Elaborada por RFB Editora**

P474

Pesquisas em temas de ciências humanas / Ednilson Sergio Ramalho de Souza
(Editor) – Belém: RFB, 2022.

(Pesquisas em temas de ciências humanas, V.6)

Livro em PDF

3.600 KB., il.

ISBN: 978-65-5889-245-8

DOI: 10.46898/rfb.9786558892458

1. Ciências Humanas. I. Souza, Ednilson Sergio Ramalho de (Editor). II. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Ciências Humanas.



Todo o conteúdo apresentado neste livro, inclusive correção ortográfica e gramatical, é de responsabilidade do(s) autor(es).

Obra sob o selo *Creative Commons*-Atribuição 4.0 Internacional. Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA (Editor-Chefe)

Prof.^a Dr.^a. Roberta Modesto Braga-UFPA

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof.^a Dr.^a. Ana Angelica Mathias Macedo-IFMA

Prof. Me. Francisco Robson Alves da Silva-IFPA

Prof.^a Dr.^a. Elizabeth Gomes Souza-UFPA

Prof.^a Dr.^a. Neuma Teixeira dos Santos-UFRA

Prof.^a Ma. Antônia Edna Silva dos Santos-UEPA

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho-UFSJ

Prof.^a Dr.^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares-UFPI

Prof.^a Dr.^a. Welma Emidio da Silva-FIS

Comissão Científica

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof. Me. Darlan Tavares dos Santos-UFRJ

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Me. Francisco Pessoa de Paiva Júnior-IFMA

Prof.^a Dr.^a. Ana Angelica Mathias Macedo-IFMA

Prof. Me. Antonio Santana Sobrinho-IFCE

Prof.^a Dr.^a. Elizabeth Gomes Souza-UFPA

Prof. Me. Raphael Almeida Silva Soares-UNIVERSO-SG

Prof.^a Dr.^a. Andréa Krystina Vinente Guimarães-UFOPA

Prof.^a Ma. Luisa Helena Silva de Sousa-IFPA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof. Me. Francisco Robson Alves da Silva-IFPA

Prof. Dr. Marcos Rogério Martins Costa-UnB

Prof. Me. Márcio Silveira Nascimento-IFAM

Prof.^a Dr.^a. Roberta Modesto Braga-UFPA

Prof. Me. Fernando Vieira da Cruz-Unicamp

Prof.^a Dr.^a. Neuma Teixeira dos Santos-UFRA

Prof. Me. Angel Pena Galvão-IFPA

Prof.^a Dr.^a. Dayse Marinho Martins-IEMA

Prof.^a Ma. Antônia Edna Silva dos Santos-UEPA

Prof.^a Dr.^a. Viviane Dal-Souto Frescura-UFSM

Prof. Dr. José Moraes Souto Filho-FIS

Prof.^a Ma. Luzia Almeida Couto-IFMT

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof.^a Ma. Ana Isabela Mafra-Univali

Prof. Me. Otávio Augusto de Moraes-UEMA

Prof. Dr. Antonio dos Santos Silva-UFPA
Prof^a. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG
Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM
Prof^a. Dr^a. Tiffany Prokopp Hautrive-Unopar
Prof^a. Ma. Rayssa Feitoza Felix dos Santos-UFPE
Prof. Dr. Alfredo Cesar Antunes-UEPG
Prof. Dr. Vagne de Melo Oliveira-UFPE
Prof^a. Dr^a. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro
Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA
Prof^a. Dr^a. Érima Maria de Amorim-UFPE
Prof. Me. Bruno Abilio da Silva Machado-FET
Prof^a. Dr^a. Laise de Holanda Cavalcanti Andrade-UFPE
Prof. Me. Saimon Lima de Britto-UFT
Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho-UFSJ
Prof^a. Ma. Patrícia Pato dos Santos-UEMS
Prof.^a Dr^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE
Prof. Me. Alisson Junior dos Santos-UEMG
Prof. Dr. Fábio Lustosa Souza-IFMA
Prof. Me. Pedro Augusto Paula do Carmo-UNIP
Prof^a. Dr^a. Dayana Aparecida Marques de Oliveira Cruz-IFSP
Prof. Me. Alison Batista Vieira Silva Gouveia-UFG
Prof^a. Dr^a. Silvana Gonçalves Brito de Arruda-UFPE
Prof^a. Dr^a. Nairane da Silva Rosa-Leão-UFRPE
Prof^a. Ma. Adriana Barni Truccolo-UERGS
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares-UFPI
Prof. Me. Fernando Francisco Pereira-UEM
Prof^a. Dr^a. Cátia Rezende-UNIFEV
Prof^a. Dr^a. Katiane Pereira da Silva-UFRA
Prof. Dr. Antonio Thiago Madeira Beirão-UFRA
Prof^a. Ma. Dayse Centurion da Silva-UEMS
Prof.^a Dr^a. Welma Emidio da Silva-FIS
Prof^a. Ma. Elisângela Garcia Santos Rodrigues-UFPB
Prof^a. Dr^a. Thalita Thyrsa de Almeida Santa Rosa-Unimontes
Prof^a. Dr^a. Luci Mendes de Melo Bonini-FATEC Mogi das Cruzes
Prof^a. Ma. Francisca Elidivânia de Farias Camboim-UNIFIP
Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ
Prof^a. Ma. Catiane Raquel Sousa Fernandes-UFPI
Prof^a. Dr^a. Raquel Silvano Almeida-Unespar
Prof^a. Ma. Marta Sofia Inácio Catarino-IPBeja
Prof. Me. Ciro Carlos Antunes-Unimontes

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
CAPÍTULO 1	
CARLOS MARIGHELLA ENTRE A MILITÂNCIA POLÍTICA E O TERRORISMO	11
Enéas Cardoso Neto	
DOI: 10.46898/rfb.9786558892458.1	
CAPÍTULO 2	
PROVAS, POSSIBILIDADES E INTERPRETAÇÕES: UMA DISCUSSÃO SOBRE FRONTEIRAS DISCIPLINARES A PARTIR DE CLIFFORD GEERTZ E CARLO GINZBURG	29
José Carlos Silvério dos Santos	
DOI: 10.46898/rfb.9786558892458.2	
CAPÍTULO 3	
NO ÁPICE DO EXTREMO POLÍTICO: TRIBALIZAÇÃO E RADICALISMO NOS MOVIMENTOS IDENTITÁRIOS E ECLESIAIS.....	37
Maxmiliano Martins Pinheiro	
DOI: 10.46898/rfb.9786558892458.3	
CAPÍTULO 4	
RELIGIÃO E ESCOLA OCIDENTAL: A INTERFERÊNCIA NA CULTURA DOS INDÍGENAS DA ETNIA TERENA NO MUNICÍPIO DE AQUIDAUANA - MS.....	55
Elisangela Castedo Maria do Nascimento	
Aparecida de Sousa dos Santos	
Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha	
Kleide Ferreira de Jesus	
Rodrigo da Silva Bezerra	
DOI: 10.46898/rfb.9786558892458.4	
CAPÍTULO 5	
A NEUROPSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA ATUAÇÃO CLÍNICA COM CRIANÇAS COM TDAH.....	69
Nicolle de Araújo Fontes Barroso	
Alexsandra Maria Sousa Silva	
Artur Bruno Fonseca de Oliveira	
DOI: 10.46898/rfb.9786558892458.5	
CAPÍTULO 6	
UMA REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA SOBRE OS IMPACTOS PSICOSSOCIAIS DA VIOLÊNCIA SEXUAL COM ADOLESCENTES	85
Suzanna Loiola Rodrigues	
Alexsandra Maria Sousa Silva	
Ana Helena Araújo Bomfim Queiroz	
Julyana Lima Vasconcelos Andrade	
DOI: 10.46898/rfb.9786558892458.6	
CAPÍTULO 7	
CONTRA A TIRANIA DO ESTADO: A FACE LIBERAL DOS PENSAMENTOS POLÍTICOS DE AUGUSTO COMTE E DE KARL MARX	101
Maxmiliano Martins Pinheiro	
DOI: 10.46898/rfb.9786558892458.7	

CAPÍTULO 8

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA MATERNIDADE E SUA RELAÇÃO COM A CONTEMPORANEIDADE 123

Mariana Barbosa Pereira
Ana Terezinha da Costa
Francisca Batista de Carvalho Albuquerque
Alexsandra Maria Sousa Silva
Rafaella Almeida Aragão
Aurea Lúcia Cruz dos Santos
Lidimara Martins Abreu
DOI: 10.46898/rfb.9786558892458.8

CAPÍTULO 9

A EXISTÊNCIA EM KIERKEGAARD: A FILOSOFIA DOS TRÊS ESTÁDIOS 135

Ennio Silva de Souza
DOI: 10.46898/rfb.9786558892458.9

CAPÍTULO 10

“FREIRAS TOMARAM CONTA DE TUDO”: A AÇÃO DE RELIGIOSAS NO BRASIL 143

Paula Oliveira Santos
DOI: 10.46898/rfb.9786558892458.10

CAPÍTULO 11

RELATO DE EXPERIÊNCIA: GRUPO DE BIODANÇA COM IDOSOS NO CONTEXTO DA EJA 159

Ana Maria Cruz dos Santos
Aurea Lucia Cruz dos Santos
Alexsandra Maria Sousa Silva
Manuela Fonseca Grangeiro
DOI: 10.46898/rfb.9786558892458.11

CAPÍTULO 12

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL..... 171

Fernanda Gall Centa
Eduardo Adolfo Terrazzan
DOI: 10.46898/rfb.9786558892458.12

CAPÍTULO 13

A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POR UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA 187

Cleófas Lima Alves de Freitas Júnior
Kátia Suênia Farias Dias de Freitas
DOI: 10.46898/rfb.9786558892458.13

CAPÍTULO 14

A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA FUNDAMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA 197

Cleófas Lima Alves de Freitas Júnior
Kátia Suênia Farias Dias de Freitas
DOI: 10.46898/rfb.9786558892458.14

APRESENTAÇÃO

Prezad@s,

Satisfação! Esse é o sentimento que vem ao meu ser ao escrever a apresentação deste magnífico livro. Não apenas porque se trata do volume 6 da Coleção Pesquisas em Temas de Ciências Humanas, publicado pela RFB Editora, mas pela importância que essa área possui para a promoção da qualidade de vida das pessoas.

Segundo a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), fazem parte dessa área: Filosofia, Teologia, Sociologia, Antropologia, Arqueologia, História, Geografia, Psicologia, Educação, Ciência Política. Tal área suscita, portanto, uma gama de possibilidades de pesquisas e de relações dialógicas que certamente podem ser relevantes para o desenvolvimento social brasileiro.

Desse modo, os artigos apresentados neste livro - em sua maioria frutos de árduos trabalhos acadêmicos (TCC, monografia, dissertação, tese) - decerto contribuem, cada um a seu modo, para o aprofundamento de discussões na área de Ciências Humanas; pois são pesquisas germinadas, frutificadas e colhidas de temas atuais que vêm sendo debatidos nas principais universidades brasileiras e que refletem o interesse de pesquisadores no desenvolvimento social e científico que possa melhorar a qualidade de vida de homens e de mulheres.

Acredito, verdadeiramente, que a ampla divulgação do conhecimento científico de qualidade pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Esse livro é parte singela da materialização dessa utopia.

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza

Editor-Chefe

RFB Editora





CAPÍTULO 1

CARLOS MARIGHELLA ENTRE A MILITÂNCIA POLÍTICA E O TERRORISMO

*CARLOS MARIGHELLA BETWEEN POLITICAL MILITANCY
AND TERRORISM*

Enéas Cardoso Neto¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558892458.1

¹ eneas_neto23@hotmail.com / <http://lattes.cnpq.br/3990900362121595>

RESUMO

Ao amanhecer de 1964 o Brasil passaria pelo período mais conturbado, agitado e confuso de sua história recente com a deposição do presidente João Goulart (Jango), dando assim início a Ditadura Militar no país, apoiada principalmente por parcelas do empresariado, sociedade civil, classe midiática e setores da Igreja Católica. Esse período sombrio da nossa história duraria até 1985, fase em que a perseguição política, tortura e homicídios, dentre outras práticas violadoras de direitos humanos cometidas por agentes estatais, passariam a ser institucionalizadas. Nesse contexto emergiram-se vários grupos de oposição ao sistema vigente, iniciou-se então a luta armada e as organizações de guerrilha urbana e rural, dentre elas o Comando de Libertação Nacional (COLINA), o Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8), o Partido Comunista do Brasil (PC do B), a Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), a Vanguarda Armada Revolucionária Palmares (VAR-Palmares) e a Ação Libertadora Nacional (ALN) com seu líder Carlos Marighella, o qual iremos discutir na presente pesquisa. Assim o objetivo do artigo é debater a importância de Carlos Marighella como personagem histórico e discutir sobre dois conceitos em que são impostos a ele: o de terrorista e o de militante contra um regime de exceção, para tanto utilizaremos da pesquisa bibliográfica para realizar tal tarefa e responder a seguinte questão: Carlos Marighella era um terrorista ou um militante que teve que pegar em armas para lutar contra um regime que perseguia, torturava e matava seus opositores como forma de silenciá-los?

Palavras-chave: Ditadura Militar; Carlos Marighella; Luta armada; Terrorista; Militante.

ABSTRACT

At the dawn of 1964 Brazil would go through the most troubled, agitated and confused period of its recent history with the deposition of President João Goulart (Jango) began the Military Dictatorship in the country, supported mainly by portions of the business, civil society, media class and sectors of the Catholic Church, this dark period of our history would last until 1985, stage in which political persecution, torture and homicides, among other human rights-violating practices committed by state agents, would become institutionalized, in this context several groups of opposition to the current system emerged, then the armed struggle and urban and rural guerrilla organizations began, among them the National Liberation Command (COLINA), the Revolutionary Movement 8 October (MR-8), the Communist Party of Brazil (PC do B), the Revolutionary Popular Vanguard (VPR) and the Revolutionary Armed Vanguard Palmares (VAR-Palmares) and National

Liberating Action (ALN) with its leader Carlos Marighella, who we will discuss in this research. Thus the aim of the article is to discuss the importance of Carlos Marighella as a historical character and discuss about two concepts in which are imposed on him that of terrorist and militant against a regime of exception, to use bibliographic research to perform such a task and answer the following question: Carlos Marighella was a terrorist or a militant who had to take up arms to fight a regime he persecuted, tortured and killed his opponents as in a way that silences them?

Keywords: Military Dictatorship; Carlos Marighella; Armed struggle; Terrorist; Militant.

1 INTRODUÇÃO

Para Carlos Marighella já era familiar a ocorrência de regimes de exceção, com prisões arbitrárias e violações de direitos humanos, no Brasil. Durante o Estado Novo, de Getúlio Vargas, enquanto ainda era integrante do Partido Comunista do Brasil (PCB) foi preso por seis anos e torturado para delatar companheiros, nada falou, sendo libertado em 1945, com o golpe em 1964 e a ascensão de um novo regime ditatorial e discordâncias com os demais membros do PCB, pela sua defesa a luta armada, veio a ser desligado do partido em 1967 e ingressou na clandestinidade fundando a Ação Libertadora Nacional (ALN) em 1968, grupo guerrilheiro mais importante do período em questão, passando a ser chamado de inimigo público número 1 do regime, o qual o perseguia incansavelmente até sua execução em 04 de novembro de 1969. Na presente pesquisa nos debruçaremos para falar sobre sua atuação política e tentar enquadrá-lo como terrorista, militante ou em uma terceira via, seguindo os passos expressos a seguir.

No capítulo 2 (dois) iremos tecer considerações a respeito dos conceitos de terrorista e de militante, pois, esses são fundamentais para uma pesquisa que visa justamente discutir a atuação de Carlos Marighella durante o período da Ditadura Militar e se essa atuação pode ser enquadrada ou não nos conceitos de terrorismo ou militância armada.

Já no capítulo 3 (três) utilizaremos do entendimento de autores que se empenham em definir quem foi Carlos Marighella, sua importância para o contexto histórico do regime de 1964, suas definições sobre o personagem e quais as suas considerações sobre o personagem ser classificado como um terrorista.

E por fim concluiremos o presente artigo com os resultados que a pesquisa veio a encontrar, relatando a importância que a luta armada teve para o contexto histórico em questão e respondendo ao questionamento anteriormente feito: Carlos Marighella era um terrorista ou um militante que teve que pegar em armas para lutar contra um regime que perseguia, torturava e matava seus opositores de forma a silenciá-los?

2 DAS DEFINIÇÕES DE TERRORISTA E MILITANTE

Inicialmente dissertaremos a respeito das definições de terrorista e de militante para posteriormente nos empenharmos em tentar enquadrar Marighella em uma dessas definições, nas duas ou até mesmo em uma terceira definição levando em conta as mais variadas discussões que esses conceitos remetem em vários campos do conhecimento científico.

2.1 Origem e Definição de Terrorista/Terrorismo

No que se trata da definição e/ou conceituação de terrorismo encontramos inúmeras considerações nos mais variados campos do saber, como Laqueur (2002) afirma que “nenhuma definição pode abarcar todas as variedades de terrorismo que existiram ao longo da história”. Assim como a presente pesquisa é do campo histórico, nos focaremos em tais definições nesse campo específico do conhecimento e como tais consideram o período histórico, teremos que definir o terrorismo levando em conta o início da Ditadura Militar em 1964 até a morte de Marighella em 1969, para então, a partir daí tentarmos enquadrá-lo ou afastá-lo dessa definição no próximo capítulo.

No contexto das ditaduras ocorridas na América do Sul nas décadas de 1960 e 1970 podemos entender e definir o terrorismo sob duas perspectivas, sendo elas conflitantes: a primeira é a que envolve os grupos de guerrilha urbanas e rurais que promovem a luta armada contra um estado autoritário, sendo esse no entendimento de Walter Laqueur (2002) “o terror podia surgir junto a uma campanha política ou ação guerrilheira, ou também em estado puro, algumas vezes dirigido contra regimes autocráticos e, em muitas outras, a democracias” (p. 29), já a segunda perspectiva é da própria ditadura que por meio de suas ações promovia violência e tortura contra seus opositores o que se caracteriza como terrorismo, nesse sentido Bruce Hoffman (2006), diz sobre as “práticas de repressão em massa empregadas por estados totalitários e seus líderes ditatoriais, contra seus próprios cidadãos”, por outro lado Moraes (2014) apresenta novas possibilidades de interpretação sobre questões que envolvem o terrorismo e as Ditaduras na América Latina, sendo elas:

a 1ª comemora o período como uma revolução enaltecendo tortura e assassinatos como necessários para conter o avanço do comunismo; a 2ª ameniza as mazelas do período reinterpretando-o como um evento não tão violento assim; a 3ª tem aspectos anti-poder popular e em favor dos governos da hora, defendida principalmente por parcelas detentoras de poder econômico, classe midiática e empresarial; a 4ª faz fortes críticas ao regime e remete as graves violações aos direitos humanos, a exemplo da tortura, estupro, execuções, entre outras, cometidas por agentes estatais durante o período, e a 5ª procura fazer uma intrigante dissociação da ditadura com algo exclusivo ocorrido no período entre 1964 até 1985 é apontada, considerando a situação de desamparo, marginalização e violência vivida por grupos minoritários na atualidade como uma nova espécie de ditadura.

Por esses conceitos básicos a respeito de terrorismo/terrorista nós partilhamos de que o melhor conceito para o contexto ditatorial de 1964-1985 seria a mescla de dois conceitos acima citados sendo eles o de Walter Laqueur (2002) de que o terror poderia surgir por meio de grupos guerrilheiros contra um estado autoritário geralmente e também contra democracias, somando-se ao conceito de Bruce Hoffman (2006) de práticas de repressão em massa promovidas por estados autoritários contra seus próprios cidadãos. Notamos que isso se adequa perfeitamente ao contexto de exceção de 1964, visto que a ocorrência de práticas violadoras de direitos fundamentais como tortura, sequestros e execuções por parte do estado brasileiro e a suspensão de direitos e garantias fundamentais como direito a *habeas corpus*, direito de reunião, além de fechamento do congresso, prisões arbitrárias como forma de silenciar opositores fez surgir as articulações de guerrilha urbana e rural que promoviam assaltos a bancos, sequestros de autoridades estrangeiras e outras práticas com finalidade de derrubar o então regime de exceção.

2.2 Origem e Definição de Militante

Inicialmente a palavra militante origina-se do latim *militans* significando “ser soldado”, segundo o dicionário Essencial da Língua Portuguesa: Militante - adj. 1. Que milita, luta ou combate; combativo. 2. Fig. Que atua ou participa ativamente; atuante. 3. Membro ativo da vida de uma organização política, social, ou sindical. 4. Pessoa de caráter combativo, agressivo, que luta por uma causa (SACCONI, 2001, p. 612).

Valverde (1986) abre seus estudos sobre militância afirmando que o conceito básico de militância seria o seguinte:

militar é a organização do movimento segundo a lógica da guerra: militar é a oposição de espaço e tempo em uma relação operacional, a determinação de um

lugar e de um momento de uma determinada ação bélica. Militar, portanto, é ainda, a própria ação que se desenrola sobre a topologia e a cronometria dos campos de batalha. (p. 60).

A esse conceito também podemos incluir o de Oliveira *et al* (2009), a respeito do que seria um militante, abaixo transcrito:

Quando evocamos a imagem de um militante, quem facilmente nos vem ao pensamento é alguém de fala firme e disposto ao sacrifício por uma causa... Vemos que, frequentemente, é posto em cena um militante/mártir disposto até mesmo a morrer em nome de seus ideais. (p. 1807).

Assim, podemos entender o conceito de militante como sendo um membro de uma organização política, social e/ou sindical, que pode praticar uma ação que se desenrola em um campo de batalha, chegando em alguns casos a morrer por seus ideais.

No Brasil desde os tempos da colonização existiram movimentos, agitações, inquietações de vários grupos e pelas mais diversas razões, dentre tantas podemos citar: por melhores condições de vida, fim da escravatura, ações separatistas, contra abusos por parte do autoritarismo estatal português, entretanto, essas agitações por não serem movimentos sociais organizados e estruturados acabaram sendo duramente reprimidos e sufocados pelo Estado.

Mesmo a ocorrência do Golpe Militar de 1964, não impediu ou intimidou a população de se organizar e assim surgiram formas de movimentos sociais, como comissões em fábricas, movimentos estudantis, associações de bairro entre tantas outras como explica o autor Vinícius Caldeira Brant (1983):

Associações comunitárias, grupos políticos de crescimento molecular, comissões de fábrica, movimentos culturais, clubes de mães ou de jovens, grupos de oposição sindical, tendências estudantis, enfim, uma variada gama de movimentos localizados e dispersos fundamentavam-se na confiança direta entre os membros e na consciência de seu desamparo diante das instituições mais vastas. (p. 13.).

Como o mesmo entendimento a autora Maria Da Glória Marcondes Gohn (1995), que mesmo com toda a repressão da primeira década de ditadura, não impediu o surgimento de várias formas de resistência, mas provocou mudanças nesses movimentos de resistência ao presente estado ditatorial, nas suas palavras:

A grande repressão vigente na primeira década da ditadura militar não impediu a existência de várias formas de resistência, mas impôs importantes mudanças no modo de estruturação e de condução das lutas. Provocou, como efeito mais imediato, a cisão interna entre vários grupos de esquerda, alguns dos quais se mantiveram ativos no trabalho de mobilização das “massas” populares urbanas e rurais, ao passo que outros se viram forçados a operar na clandestinidade, em ações armadas. De todo modo, essas lutas eram motivadas pela necessidade comum de resistir ao avanço do modelo de desenvolvimento do capitalismo industrializante implantado no país, possibilitado pela aliança entre os militares, o

capital estrangeiro, o empresariado nacional e a nova tecnocracia. (GOHN, 1995. p. 101).

Assim no estado ditatorial e de exceção de 1964 o conceito de militante político passou a ser amplificado, basicamente qualquer indivíduo que de alguma forma viesse a contrariar ditames dos militares já corria o risco de ser considerado militante, subversivo, comunista e várias outras denominações geralmente depreciativas, correndo o risco de prisão arbitrária e de tortura em algum dos órgãos da repressão, notamos isso em várias das passagens do Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade (CNV) de 2014, o trecho a seguir consta em documentos oficiais dos órgãos de repressão, os quais estavam monitorando a estilista Zuzu Angel, mãe de Stuart Angel membro do PC do B, morto sob tortura na Base Aérea do Galeão, no Rio de Janeiro.

Dados conhecidos: Zuzu Angel, cujo nome civil é Zuleika Angel Gomes, recentemente motivo de notícia que o Jornal do Brasil fez há poucos dias, sobre desfile de moda em Nova York, que foi qualificado como “passarela da tortura”. Todos os modelos tinham a tonalidade do negro e se relacionavam com temas políticos. Na apresentação final “Zuzu” apareceu toda de negro com uma caveira branca e relatou a morte violenta do seu filho, o terrorista Stuart Edgard Angel Jones (“Paulo”, “Henrique”), que na realidade está foragido. (CNV, 2014b. p. 655).

(...)

Zuzu Angel voltou a Nova York em janeiro, a fim de fazer novas exposições de seus modelos. Esteve fazendo exposição em um círculo mais fechado, somente para compradores, não tendo sido admitido o público geral. A coleção foi apresentada no Plaza Hotel, por Lisa Curtis, sua associada local. Não se tem notícia de que os modelos apresentados tivessem qualquer cunho político. Segundo informações, Zuzu Angel regressou ao Brasil no dia 11, e deverá voltar a Nova York em abril próximo. Comentário – Seria conveniente que sua saída do Brasil fosse comunicada, a fim de que elementos amigos pudessem acompanhar mais de perto seus passos. (CNV, 2014b. p. 655 e 656).

Também grupos sindicalistas passaram a ser monitorados por serem considerados campo fértil para atuação de grupos de esquerda, subversivos, militantes e tanto outras formas de denominação, pelo temor que esses grupos poderiam se organizar e de algum modo ameaçar o governo militar, também em trechos do Relatório Final da CNV, percebemos o monitoramento, perseguição, prisão, tortura e morte de sindicalistas, operários de fábricas, trabalhadores camponeses, entre outros grupos de classes trabalhadoras, a seguir expostos.

Eu trabalhei com uma entidade chamada AAPSA, Associação dos Administradores do Pessoal de Santo Amaro, e lá se partilhava os conhecimentos da área de recursos humanos e também vinham informações sobre listas de pessoas que a gente teria que ter cuidado para contratar, porque eram pessoas ditas “ativistas”, pessoas que iriam articular dentro das fábricas. (CNV, 2014b. p. 66).

(...)

estava trabalhando e chegaram dois indivíduos com metralhadora, encostaram nas minhas costas, já me algemaram. Na hora em que cheguei à sala de segurança

da Volkswagen já começou a tortura, já comecei a apanhar ali, comecei a levar tapa, soco. (CNV, 2014b. p. 72).

Ao já citados podemos incluir membros da Igreja Católica, que mesmo apoiando o regime, tiveram alguns de seus membros perseguidos e também estudantes universitários, como membros da União Nacional dos Estudantes (UNE), são inúmeros relatos de perseguição como a do bispo da Diocese de Nova Iguaçu (RJ), Dom Adriano Hipólito e a decano do Centro de Ciências da Saúde da UFRJ, Almir Fraga, respectivamente transcritos a seguir:

A primeira [coisa] que fizeram foi tirar toda a minha roupa, deixando-me inteiramente nu. Aí então tentaram enfiar-me na boca o gargalo de uma garrafa de cachaça. Senti nos lábios o gosto e resisti. Não insistiram, mas um derramou a cachaça no capuz. Senti-me asfixiar e cai no chão estrebuchando. Pensei que ia perder completamente os sentidos, mas aos poucos me recuperei. Eu estava deitado, no lado esquerdo, num chão irregular de pedras e gravetos. E uma distância de 50-100 metros ouvia-se passar algum carro, devíamos estar assim perto de uma estrada. Começaram os insultos e provocações. Outro me disse: “Chegou tua hora, miserável, traidor vermelho.” Nós somos da Ação (não me recordo se disseram Ação, Aliança ou Comando) anticomunista brasileira e vamos tirar vingança. Você é um comunista traidor. (CNV, 2014b. p. 166).

(...)

Quando as Forças Armadas invadiram a Faculdade de Medicina da Praia Vermelha, transformaram o campus universitário em um verdadeiro campo de guerra. Estudantes foram espancados na ocasião e o prédio e os laboratórios foram depredados. Estima-se que cerca de 600 estudantes tenham sido agredidos pelas forças policiais, quando foram obrigados a passarem por um “corredor polonês” para deixarem o prédio. (CNV, 2014b. p.272).

Todos esses trechos só provam o que já foi dito no início do presente tópico, de que houve uma ampliação do conceito de militante político durante o Regime Militar brasileiro.

3 DEBATE DE AUTORES SOBRE A DEFINIÇÃO DA ATUAÇÃO DE MARIGHELLA

Nesse capítulo colocaremos em pauta o debate sobre como autores entendem a atuação política de Marighella durante a Ditadura Militar até sua morte em 1969, dos autores que o consideram como terrorista se utilizam basicamente de seus escritos no período citado em especial o “Manual do Guerrilheiro Urbano” também de 1969, em sentido contrário os autores que o definem como militante criticam a tese de utilizar esse texto em questão para defini-lo como terrorista.

3.1 Marighella como terrorista

Em sua ilustre tese de doutoramento intitulada “Carlos Marighella e a história do conceito de terrorismo” (2020) Eduardo José Antunes Netto Carreira traça consi-

derações a respeito da atuação de Marighella por meio de seus textos, fazendo uso em especial do “Manual do Guerrilheiro Urbano”. Inicialmente utilizando-se dessa obra ele afirma que ela é um tutorial do terrorismo, mesmo que essa classificação não seja utilizada por seu autor, seguem suas palavras:

...não se deve dar demasiada atenção às classificações formais de Marighella quanto aos tipos de ação revolucionária que ele tenta especificar aqui e ali. Muito mais importante é considerar o conjunto do seu discurso.

Nesse sentido, todo o Manual é um tutorial sobre terrorismo, tecnicamente falando, independente das passagens em que este é efetivamente nomeado. (CARREIRA, 2020. p.308 e 309).

Além disso, o autor traça um perfil a respeito da violência proposta por Marighella em seu Manual, dizendo que não é uma violência abstrata, mas sim com visíveis características terroristas, tudo isso levando em conta o “Manual do Guerrilheiro Urbano” tão somente, não incluindo a atuação prática de Marighella, ele assim discorre sobre a violência revolucionária:

Evidentemente, violência genérica não é terrorismo. Mas o que Marighella oferece não é uma violência abstrata. É uma violência com nítidas características terroristas.

Por exemplo, Marighella não respeita imunidades. Embora faça declarações protocolares de preservação e defesa do povo, na prática ele demonstra grande indiferença ao sofrimento da população civil com as ações da guerrilha. Mais do que isso, ele propõe mesmo investir nesse sofrimento e usá-lo politicamente. (CARREIRA, 2020.p.309).

O autor segue seus apontamentos em dois pontos específicos da obra do Manual de Marighella, sendo eles a “Propaganda Armada” e a “Guerra de Nervos” definindo-os como a essência do terrorismo. O terror, a angústia, o medo, advindos das formas de propaganda armada propostas por Marighella sendo elas assaltos a bancos, emboscadas, sequestros, sabotagem entre outras e a ampliação do ambiente de apreensão, angústia e terror proposto na guerra psicológica seriam a forma pura de terrorismo guerrilheiro.

Não parece ser à toa que as duas últimas seções sobre os tipos de ações revolucionárias sejam justamente o que Marighella chama de — “Propaganda Armada” (pp. 47) e de — “Guerra de Nervos” (pp. 49). Isto é, a violência como comunicação e efeito psicológico. Em outras palavras, a essência do terrorismo. Como propaganda armada ele menciona assaltos a bancos, emboscadas, sequestros de pessoas e de aeronaves, sabotagem, guerra de nervos e — terrorismo, repetindo o que já vem falando a várias páginas. Ou seja, o repertório de combinações de modos de violência revolucionária. Tudo é propaganda. Ao tratar da guerra psicológica, o Manual propõe aprofundar o ambiente de apreensão, angústia e terror desenhado nas páginas precedentes. (CARREIRA, 2020.p.311 e 312).

O autor conclui seu pensamento levando em consideração para formar seu entendimento, critérios técnicos e acadêmicos para enquadrar Marighella como um terrorista, levando em conta seus textos e o Manual, nas suas palavras:

Enfim, seja como for, o fato de ser tático e (pretensamente) seletivo, não faz do ato terrorista menos terrorista. Inclusive, mesmo que o uso estrito do termo — terrorismo — por Marighella possa ser reducionista (explodir e incendiar), o conjunto das práticas de violência que ele propõe nesses e outros textos enquadram-se exemplarmente no conceito técnico e acadêmico de terrorismo. (CARREIRA, 2020. p.317).

O professor Marco Antonio Villa (2018) também tece considerações semelhantes a Carlos Marghella apontando que o personagem não era um humanista e sim um terrorista, também utilizando a já conhecida prática de manusear o livro “Manual do Guerrilheiro Urbano” como argumento para caracterizar Marighella como um terrorista, relatando que a obra não é um *ode* ao humanismo e sim a práticas terroristas.

Carlos Marighella é autor do Manual do Guerrilheiro Urbano. O documento não pode ser considerado uma ode ao humanismo, muito pelo contrário. Logo no início afirma que o terrorista “somente poderá sobreviver se está disposto a matar os policiais.” E que deve se dedicar “ao extermínio físico dos agentes da repressão”. (VILLA, 2018, s/p).

Villa (2018) também faz referência que no “Manual do Guerrilheiro Urbano” não se encontram trechos que visam um ideário democrático, mas sim um culto a morte, sendo ela uma espécie de companheira inseparável de Marighella, nas suas palavras: “Em todo manual não há, em nenhum momento, qualquer valorização de algum ideário democrático. Nada disso. A morte – e não o voto – é a companheira fiel do terrorista. Cabe a ele, matar, matar, matar” (VILLA, s/p, 2018).

Com entendimento semelhante podemos incluir aos já citados, os ensinamentos do autor Gus Martin (2015), para ele no Manual do Guerrilheiro existe um paradigma maniqueísta, ou seja, por um lado existiria o terrorismo estatal esse sendo “ruim” e, por outro lado o terrorismo guerrilheiro, que seria entendido como um “bom” terrorismo, como podemos notar, “O terrorismo é — boml quando perpetrado com propósitos revolucionários e — maul quando perpetrado pelos inimigos dos revolucionários”. (MARTIN, 2015. p.85).

3.2 Marighella como militante

Em sentido contrário temos o entendimento Carlos Zacarias de Sena Júnior, professor do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e doutor em História pela mesma instituição, inicialmente ele relata características de Marghilla dando-lhe uma roupagem humana e preocupada com a justiça social, com uma visão utópica sobre o socialismo, nas palavras do autor:

Como dirigente do PCB, Marighella, que era um homem negro, nascido em um estado com acentuado grau de exploração e concentração fundiária, acreditava

que o Brasil precisava extirpar os resquícios do feudalismo e desenvolver o capitalismo, com mercado interno e democracia, sendo essa a única condição que tornaria possível a transição para o socialismo, remetido para uma etapa posterior e distante. (SENA JÚNIOR, 2019. s/p).

Em seguida ele tece comentários a respeito da dissidência no PCB por parte de Marighella e de outros companheiros, a fundação da ALN, e início da empreitada guerrilheira que durou pouco mais de um ano, sendo que nesse período, Marighella pouco participou de ações do grupo e isso já seria um argumento sólido para não poder definir o personagem como terrorista, como abaixo exposto:

Em setembro de 1968, junto com outros companheiros, e sendo parte das várias defecções que atingiriam o PCB e resultariam em organizações voltadas para a luta armada, Marighella fundou a Ação Libertadora Nacional (ALN), o grupo guerrilheiro mais importante no período da ditadura. Pouco mais de um ano depois, Marighella já estava morto, executado numa emboscada preparada pelo temível delegado e torturador Sérgio Paranhos Fleury, chefe do Dops de São Paulo. Portanto, a pecha de terrorista que lhe foi impingida teve pouco mais de um ano para ser testada, haja vista que, como guerrilheiro, Marighella pouco participou de ações e não esteve em nenhum ato que poderia ser caracterizado como “terrorismo”, a não ser nas premissas de ditaduras e governantes fascistas. (SENA JÚNIOR, 2019. s/p).

O principal ponto da fala do professor Carlos Zacarias de Sena Júnior refere-se a defesa de Marighella em relação à guerrilha “(...) o baiano já era um firme defensor das táticas da guerrilha, tendo, inclusive, escrito um dos textos mais importantes sobre o assunto, obra que vem sendo utilizada pelos detratores atuais como prova de que era, de fato, terrorista”. (SENA JÚNIOR, 2019. s/p). E complementa seu posicionamento afirmando que isso não é suficiente para impor a definição de terrorista a ele, pois, qualquer pessoa poderia ser “agraciada” com tal definição desde que de alguma forma fosse contrária ao regime de 1964, além disso, para empregar essa definição era preciso contextualizar Marighella num período de perseguição política a opositores, censura, prisões ilegais, tortura e morte, nas palavras do professor:

Em verdade, o epíteto de terrorista era utilizado pela ditadura contra quase todos que lhe faziam oposição, então é preciso contextualizar as ações de Marighella no quadro de uma luta feroz e desigual contra um governo instituído através de um golpe, que censurava a imprensa, perseguia opositores e promovia a violência política e a tortura aos que eram chamados de terroristas e também outros desafetos. (SENA JÚNIOR, 2019. s/p).

Além desses apontamentos, também podemos incluir os que o escritor e jornalista Eduardo Bueno faz sobre Marighella. Dentre eles, podemos citar como principais, a ilegalidade do regime de 1964 e reação advinda dos opositores do governo militar, em decorrência das perseguições e violações a direitos humanos, o autor apresenta nas suas palavras o entendimento que Marighella teve sobre o golpe militar e a intensificação da perseguição, nas suas palavras:

Marighella conclui que o único jeito era a luta armada, a única solução para o Brasil contra esse regime cada vez mais fechado é uma luta tão ilegal quanto a luta que eles estão travando, é uma luta de guerrilha, eles romperam as regras, eles são ilegais, eles estão prendendo, eles estão matando, eles estão torturando. Então quem começou com a ilegalidade formam os golpistas e que se o governo era ilegal e agia na ilegalidade, qualquer ação supostamente ilegal contra um governo ilegal é uma ação legal.

(...)

Quem começou rompendo a ordem constitucional foram os golpistas de 64, Marighella evidentemente tinha seus defeitos, que evidentemente propôs a luta armada, mas que o fez depois que a ordem constitucional foi rompida pelos golpistas. (BUENO, 2021, s/p).

4. CARLOS MATIGHELLA TERRORISTA OU MILITANTE?

Pelo que foi visto nos tópicos anteriores notamos os vários conceitos e formas de debates que envolvem as questões sobre a militância e terrorismo e dentro desses debates também podemos ver um que envolve a atuação de Carlos Marighella durante a Ditadura Militar de 1964, se faz necessário responder o questionamento feito no início da presente pesquisa, qual seja: Carlos Marighella era um terrorista ou um militante que teve que pegar em armas para lutar contra um regime que perseguia, torturava e matava seus opositores de forma silenciosa?

Respondendo tal questionamento, somos adeptos da existência de uma terceira via, ou seja, a de que Marighella era um militante contra a regime ditatorial de 1964, mas que foi empurrado pela ditadura à militância armada, a clandestinidade e a adotar práticas consideradas terroristas e também influenciando outros como ele, dessa forma ele acaba pairando entre os dois conceitos de militante com feições terroristas, mas que podem ser justificadas para o contexto do período em questão, uma vez que, como seria possível questionar qualquer descontentamento numa época em que o Estado promovia a perseguição de seus cidadãos torturando-os, aprisionando-os, matando-os. Como se manifestar, fazer reuniões, exigir qualquer forma de direitos sendo monitorado e correndo o risco de ser preso, torturado e desaparecer sem deixar rastros pelos órgãos da repressão, podendo ser indivíduos das altas rodas sociais, como o caso de Zuzu Angel, ou membros da Igreja Católica e das universidades como nos relatos do bispo da Diocese de Nova Iguaçu (RJ), Dom Adriano Hipólito e a decano do Centro de Ciências da Saúde da UFRJ ou contra operários e trabalhadores camponeses, como seria era possível protestar nas ruas sem ser agredido por policiais, se os presos políticos eram torturados e assassinados, por que não responder com violência? Foi o que Marighella fez, recorreu à violência como forma de responder a violência do Estado brasileiro, seguindo a máxima “violência gera, mais violência”, adotando a classificação de “terrorista” desde

que seja contra um estado ditatorial extremista como o Brasil de 1964 e a definição de guerrilheiro urbano, agente que utiliza praticas não convencionais, isso se nota no trecho de seu “Manual do Guerrilheiro”, abaixo transcrito:

A acusação de “violência” ou “terrorismo” sem demora tem um significado negativo. Ele tem adquirido uma nova roupagem, uma nova cor. Ele não divide, ele não desacredita, pelo contrário, ele representa o centro da atração. Hoje, ser “violento” ou um “terrorista” é uma qualidade que enobrece qualquer pessoa honrada, porque é um ato digno de um revolucionário engajado na luta armada contra a vergonhosa ditadura militar e suas atrocidades.

(...)

A crise estrutural crônica característica do Brasil de hoje, e sua resultante instabilidade política, são as razões pelo abrupto surgimento da guerra revolucionária no país. A guerra revolucionária se manifesta na forma de guerra de guerrilha urbana, guerra psicológica, ou guerra guerrilheira rural. A guerra guerrilheira urbana ou a guerra psicológica na cidade depende da guerrilha urbana. O guerrilheiro urbano é um homem que luta contra uma ditadura militar com armas, utilizando métodos não convencionais. (MARIGHELLA, 1969. p.3 e 4).

Muniz Ferreira (2013) cita nas palavras de Geraldo Rodrigues dos Santos, companheiro de Marighella no PCB, descrevendo-o como profundamente humano, apaixonado e impulsivo e na parte mais importante da sua fala para a presente pesquisa, relata que Marighella não via outra forma a responder a violência e ao terrorismo estatal a não ser com a violência revolucionária.

Geraldo Rodrigues dos Santos, ex-operário do porto de Santos, parlamentar e dirigente do Partido Comunista, buscou, nos traços da personalidade de Marighella, a explicação de sua discordância do PCB e seu ingresso na luta armada. Descrevendo-o como profundamente humano, apaixonado e impulsivo, afirma que Marighella não teria vislumbrado outro meio de responder à violência reacionária dos militares golpistas senão através da própria violência revolucionária. (FERREIRA, 2013. s/p).

Carlos Eugênio Paz “Clemente”, comandante militar da Ação Libertadora Nacional (ALN) e companheiro próximo a Carlos Marghella em entrevista a Geneton Moraes Neto (2012), relata que participou de várias ações de guerrilha urbana, como no atentado que vitimou Henning Albert Boilesen, empresário que financiou a repressão e a tortura a opositores do regime, justifica essa e outras ações com as teses de Carl von Clausewitz (1832), de que “na guerra você tem que preservar suas próprias forças e aniquilar as forças do inimigo, guerra é guerra” e de que naquele contexto eles foram empurrados para atuação guerrilheira devido ao terrorismo estatal promovido contra a população, nas suas palavras:

“Você tanto tempo depois tem algum sentimento de remorso ou de arrependimento por ter cometido essa morte?” (GENETON MORAES NETO, 2012)

“Quando há tirania, há resistência, quando alguém assalta o poder como em 31 de março de 1964, ele tem que saber que um punhado que seja ou dois punhados, ou três, ou quantos punhados, seja de brasileiros que vão se levantar e usar as mesmas armas”. (CLEMENTE, 2012).

(...)

“Que prejuízo que causou o Golpe de Estado que fez com que brasileiros e brasileiras tivessem que participar de uma luta fratricida, alguém acha que nós estávamos ali porque gostávamos de ficar dando tiro nos outros?”. (CLEMENTE, 2012).

(...)

“Se você estivesse agora num tribunal e fosse convocado a justificar as execuções de que você tomou parte, tanto de companheiros, como nesse caso, quanto de inimigos como era o empresário Boilesen, qual o primeiro argumento que você usaria para se defender? (GENETON MORAES NETO, 2012).

“Clausewitz, na guerra você tem que preservar suas próprias forças e aniquilar as forças do inimigo, guerra é guerra”. (CLEMENTE, 2012).

(...)

Ao justificarem atos violentos cometidos pela chamada repressão, militares usam a frase que você usou a pouco “guerra é guerra”, você aceita essa justificativa, dada por parte dos militares? (GENETON MORAES NETO, 2012)

“No combate sim, no combate sim, no combate nunca sai por aí me queixando que atiraram em cima de mim, combate é combate, quer dizer, primeiro lugar o combate deles era um combate de ditadura, eles tomaram o poder num país com uma das constituições mais democrática do mundo na época, de 46, eles instituíram a violência, nós respondemos, na hora do combate é combate, não podemos considerar combate você prender um homem ou uma mulher, levá-lo para dependências do estado e de forma covarde e vil tortura-lo, isso não é combate, tortura não é combate, a tortura não faz parte de um combate, é rejeitada por todas as convenções de guerra, que estado é esse que leva um indivíduo através da dor psicológica, da dor física, é capaz de fazer um ser humano dê informações sobre um outro companheiro, sabendo que ele vai passar a mesma coisa que ele está passando, que crueldade é essa? Que não se pode se chamar de combate, agora na hora do combate, realmente “guerra é guerra”” (CLEMENTE, 2012).

Podemos notar entendimento semelhante nas palavras de Silva [s.d.] com a promulgação do AI-5 ocorre a eclosão da luta armada pela maioria das organizações de esquerda, por não haver condições para a luta “legal”.

Para Marighella já era familiar os martírios sofridos pelos presos em um período ditatorial. Preso durante o Estado Novo de Vargas foi torturado pela polícia de Filinto Muller, tais fatos foram tão traumáticos para Carlos Marighella que o mesmo preferia a morte do que a mínima possibilidade de uma nova prisão e consequente tortura como confidenciado a seu irmão “Se quiserem me prender outra vez, eu não deixo. Resisto, dou tiros e até morro. O que não quero é voltar a ser torturado” (MAGALHÃES, 2012, p. 19) e também demonstrado nas palavras de Bungart Neto (2017.p. 82), a seguir transcritas:

negativo, sobretudo em decorrência das inúmeras sessões de tortura e espancamento. Como se verá, o trauma adquirido nesse período é tão profundo a ponto de fazer Marighella prometer, a si mesmo, durante os anos de deflagração da luta armada no Brasil (1967 a 1969), que jamais “aceitaria” ser preso novamente, motivo pelo qual andava sempre com uma cápsula de cianureto no bolso, preferindo

o suicídio a cair nas mãos do exército, da polícia ou do Esquadrão da Morte. (BUNGART NETO, 2017,p.82).

Os temores de Carlos Marighella pela repressão e terrorismo estatal tinham fundamento, em ação criminosa por parte dos agentes da repressão, comandados pelo delegado torturador Sergio Paranhos Fleury, Marighella foi emboscado na alameda Casa Branca, em São Paulo e foi executado na noite do dia 04 de novembro de 1969, na qual foi forjada uma suposta resistência à prisão por parte dele, o que fundamentou a sua morte, podemos notar mais uma das práticas do regime, a execução sumária de seus opositores, visível é a violência e o terrorismo, promovidos pelo estado brasileiro, tal versão foi desmantelada pela Comissão Nacional da Verdade, apresentando como verdade ao ocorrido no mencionado dia a execução sumária sem reação de Marighella, como exposto a seguir:

A perícia da CNV concluiu que Carlos Marighella fora atingido por pelo menos quatro projéteis de arma de fogo, que foram desferidos quando ele estava no banco traseiro do Fusca em que foi encontrado. Fortalece tal afirmação a inexistência de qualquer marca de sangue nas molduras das portas do veículo. Também, constatou-se não ter havido troca de tiros, pois todos os disparos observados partiram de fora para dentro do veículo e a arma encontrada com Marighella estava no interior de uma pasta, sem ter expelido nenhum tiro. 22 Também ressalta que todas as marcas de sangue observáveis nas fotografias de perícia de local são compatíveis com a posição do corpo de Marighella, após a morte. Suas roupas apresentam apenas marcas de sangue limpas, sem nenhuma sujeira adquirida por contato com o solo – o que teria ocorrido se tivesse sido atingido fora do veículo e caído ao ser alvejado. A perícia da CNV inferiu, ainda, que todos os disparos partiram de um plano superior ao da vítima e que esta se encontrava deitada no banco do carro. O tiro que atingiu Marighella na região torácica, provavelmente o último, foi efetuado a curtíssima distância (menos de oito centímetros), através do vão formado pela abertura da porta direita do veículo, numa ação típica de execução. Na operação de execução de Marighella também morreram, por tiros da repressão, duas outras pessoas: a agente policial Stela Borges Morato e o dentista Friederich Adolph Rohmann, que passava pelo local durante o cerco. O documento “Técnicas de emprego contra a subversão”, já citado, na conclusão da orientação sobre “perseguição e abordagem de automóveis”, 23 faz referência à morte de agentes, como Stela Morato, ao afirmar que aquela “teoria” de combate a “subversivos”, ali apresentada, “foi retirada da prática”, uma prática “contínua, perigosa e cansativa”, bem como “regada de sangue de muitos bravos, mas, também, de muitos subversivos. (CNV, 2014b. p. 448 e 449).

Assim percebemos que nos escritos de Marighella e em sua atuação política houve uma mudança significativa a partir do início do assalto ao poder e da violência estatal como diz Calos Eugenio Paz “Clemente” (2012) companheiro de Marighella outra opção não foi vista a não ser responder a violência estatal com a violência revolucionária, a ponto de esse último adotar em certos pontos a definição de terrorista e instruir formas de praticar o terrorismo, não por vontade própria, mas como reação a Ditadura Militar de 1964 e nesse ponto Bruce Hoffman traça uma distinção entre um terrorista e revolucionário “a diferença entre o revolucionário e

o terrorista está na existência de uma causa justa pela qual se lute” (2006. s/p.) e a causa de Carlos Marighella, da ALN e das demais organizações de guerrilha urbana era derrotar um estado ditatorial e autoritário.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tudo o que foi dito podemos notar a conceituação/definição de terrorista como sendo, nas palavras de Walter Laqueur (2002, p.29) “o terror podia surgir junto a uma campanha política ou ação guerrilheira, ou também em estado puro, algumas vezes dirigido contra regimes autocráticos e, em muitas outras, a democracias”, já por outro lado a conceituação/definição de militante pode ser entendida pelos ensinamentos do dicionário Essencial da Língua Portuguesa: Militante - adj. 1. Que milita, luta ou combate; combativo. 2. Fig. Que atua ou participa ativamente; atuante. Entre outros conceitos e definições, entretanto, esse sentido passou a ser amplificado durante o período da Ditadura Militar (1964-1985), passando a ser entendido como qualquer indivíduo que de alguma forma fosse contrário aos ditames do regime, fosse uma suposta ameaça, tivesse alguma atuação que fosse interpretada como sendo contra o regime, podendo ser desde dos altos círculos sociais, trabalhadores industriais, camponeses, membros da Igreja Católica até a classe acadêmica de professores e estudantes, nesse ponto como foi detalhado acima, citamos os casos da estilista Zuzu Angel, o do bispo da Diocese de Nova Iguaçu (RJ), Dom Adriano Hipólito e a decano do Centro de Ciências da Saúde da UFRJ, Almir Fraga, entre inúmeros outros ocorridos no período, nisso encontramos o problema da presente pesquisa, sobre a atuação de Carlos Marghella poder ser entendida como militância armada ou terrorismo.

Sendo assim, podemos entender Carlos Marighella como um militante, guerrilheiro que se viu obrigado a utilizar práticas de “terror” e adotar a conceituação de terrorista imposta pelo regime ditatorial, para responder ao autoritarismo, à repressão, aos sequestros, torturas, assassinatos e ao terrorismo estatal promovido pelos órgãos da Ditadura Militar, como afirmou seu ex-companheiro de ALN, Carlos Eugenio Paz “Clemente”, que a resistência somente ocorre quando há tirania e também outros autores que afirmam que a guerrilha ocorreu devido à repressão como Silva [s.d.]. Com a promulgação do AI-5 ocorre a eclosão da luta armada pela maioria das organizações de esquerda, por não haver condições para a luta “legal” e se justifica como bem leciona Bruce Hoffman (2006, p.16): “a diferença entre o revolucionário e o terrorista está na existência de uma causa justa pela qual se lute”, lutar pela libertação de companheiros aprisionados que sofriam violações de direi-

tos humanos, lutar afim de derrubar um regime autoritário que tomou o poder por meio de um golpe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUNGART NETO, Paulo. **Entre a luta armada e a poesia libertária**: o engajamento radical de Carlos Marighella. Revista Eletrônica Literatura e Autoritarismo: Dossiê nº 18, Cascavel-PR, p. 77-88, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LA/article/view/25574/14937>. Acesso em: 02 out. 2021.

BRANT, Vinícius Caldeira. **Da resistência aos movimentos sociais**. In: SINGER, P. & BRANT, V. C. (org.) São Paulo: o povo em movimento. Petrópolis, Vozes, 1980.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. Relatório: textos temáticos / Comissão Nacional da Verdade. Brasília: CNV, 2014b.p.66. (Relatório da Comissão Nacional da Verdade; v. 2).

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. Relatório: textos temáticos / Comissão Nacional da Verdade. Brasília: CNV, 2014b.p.72. (Relatório da Comissão Nacional da Verdade; v. 2).

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. Relatório: textos temáticos / Comissão Nacional da Verdade. Brasília: CNV, 2014b.p.166. (Relatório da Comissão Nacional da Verdade; v. 2).

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. Relatório: textos temáticos / Comissão Nacional da Verdade. Brasília: CNV, 2014b.p.272. (Relatório da Comissão Nacional da Verdade; v. 2).

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. Relatório: textos temáticos / Comissão Nacional da Verdade. Brasília: CNV, 2014b.p.448 e 449. (Relatório da Comissão Nacional da Verdade; v. 2).

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. Relatório: textos temáticos / Comissão Nacional da Verdade. Brasília: CNV, 2014b.p.655. (Relatório da Comissão Nacional da Verdade; v. 2).

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório**: textos temáticos / Comissão Nacional da Verdade. Brasília: CNV, 2014b.p.655 e 656. (Relatório da Comissão Nacional da Verdade; v. 2).

BUENO, Eduardo. **A morte de Carlos Marighella**. 2021. Disponível em: <https://podcastaddict.com/episode/123934756>. Acesso em: 21 out. 2021.

CARREIRA, Eduardo José Antunes Netto. **Carlos Marighella e a história do conceito 'terrorismo'**. 2020. 435 f., il. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

CLEMENTE, Carlos Eugenio Paz. **A incrível história do guerrilheiro que recrutou a mãe para a luta armada, participou de “justiçamento” e deu aula de música a crianças**: é hora de “jogar luz” nos porões. Entrevista concedida a Geneton Moraes

Neto. Dossiê Geral. 2012. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Id-4HkV_flQ. Acesso em: 19 out. 2021.

FERREIRA, Muniz. **Radicalizando a política**: a crítica de Marighella às posições do PCB no imediato pós 64. São Paulo: Revista Novos Rumos, V. 50, nº 2, 2013, p.1-11. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/issue/view/251>. Acesso em: 02 out. 2021.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **História dos movimentos e lutas sociais**: a construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Edições Loyola, 1995, p.101

HOFFMAN, Bruce. **Rethinking Terrorism and Counterterrorism Since 9/11**.

Studies in Conflict & Terrorism, 2006, p.16.

LAQUEUR, Walter. **A History of Terrorism**: With a New Introduction by the author. New York: Little, Brown And Company, 2002, p.29.

MAGALHÃES, Mário. **Marighella**: o guerrilheiro que incendiou o mundo. São Paulo-SP: Companhia das Letras, 2012.

MARIGHELLA, Carlos. **Manual do Guerrilheiro urbano**. Editora Sabotagem; 1969.

MARTIN, Gus. **Understanding terrorism**: Challenges, perspectives and issues. Londres, SAGE Pub, 2015, p. 85.

SACCONI, Luiz Antonio. **Dicionário Essencial da Língua Portuguesa**. São Paulo: Atual Editora, 2001, p. 612.

SENA JÚNIOR, Carlos Zacarias de. **Marighella**: entre o fato, a fake news e a ficção. 2019. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/marighella-entre-o-fato-a-fake-news-e-a-ficcao/>. Acesso em: 15 out. 2021.

SILVA, Antonio Ozaí da. **História das Tendências no Brasil** – origens, cisões e propostas. São Paulo: Proposta Editorial, [s.d].

VALVERDE, M. E. G. L. (1986). **Militância e poder**: Balizas para uma genealogia da militância (Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de História, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil).

VILLA, Marco Antonio. **Viva Marighella! Viva a morte!** 2018. Disponível em: <http://www.blogdovilla.com.br/o-globo/artigo-historiador-marco-antonio-villa-publicado-no-globo-viva-marighella-viva-morte/>. Acesso em: 21 out. 2021.



CAPÍTULO 2

PROVAS, POSSIBILIDADES E INTERPRETAÇÕES: UMA DISCUSSÃO SOBRE FRONTEIRAS DISCIPLINARES A PARTIR DE CLIFFORD GEERTZ E CARLO GINZBURG

*EVIDENCE, POSSIBILITIES AND INTERPRETATIONS: A
DISCUSSION ON DISCIPLINARY BOUNDARIES FROM
CLIFFORD GEERTZ AND CARLO GINZBURG*

José Carlos Silvério dos Santos¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558892458.2

¹ jose.silverio@ifnmg.edu.

RESUMO

As fronteiras entre campos disciplinares constituem um objeto privilegiado das preocupações da História e das Ciências Sociais. Neste pequeno ensaio tentamos elucidar convergências e diferenciações nas abordagens da etnografia e da historiografia. Para tanto, utilizamos as perspectivas teórico-metodológicas de Clifford Geertz (1989; 2001) e Carlo Ginzburg (1989; 2002; 2009). Várias categorias vêm à luz como fruto dessas aproximações, a saber: interpretação, realidade, representação, prova e verdade. Acreditamos que exercícios como os aqui realizados contribuam para uma lida mais consciente e cautelosa com os procedimentos analíticos e os pressupostos teóricos das pesquisas nas áreas em questão.

Palavras-chave: Etnografia. Historiografia. Interpretação e verdade.

ABSTRACT

The borders between disciplinary fields constitute a privileged object of the concerns of History and Social Sciences. In this short essay we intend to elucidate convergences and differences in the approaches of ethnography and historiography. For that, we used the theoretical-methodological perspectives of Clifford Geertz (1989; 2001) and Carlo Ginzburg (1989; 2002; 2009). Several categories come to light as a result of these approximations, namely: interpretation, reality, representation, proof and truth. We believe that exercises such as those performed here contribute to a more conscious and cautious approach to analytical procedures and the theoretical assumptions of research in the areas in question.

Keywords: Ethnography. Historiography. interpretation and truth.

O FAZER ANTROPOLÓGICO PARA CLIFFORD GEERTZ

Discutir zonas de intersecção entre disciplinas vizinhas não é desafio fácil. Tampouco o é a tentativa de definição de um dado campo disciplinar. Clifford Geertz, antropólogo norte-americano, orienta a quem deseja compreender qual a natureza de uma ciência a olhar para aquilo que os seus praticantes fazem. Suas teorias, suas descobertas e seus apologistas pouco esclarecem (GEERTZ: 1989, p.15). O “operacionismo como dogma metodológico” (GEERTZ: 1989, p.15). tem pouco efeito para uma definição disciplinar sobre as ciências sociais. Os antropólogos fazem etnografia e é na prática etnográfica “que se pode começar a entender o que representa a análise antropológica como forma de conhecimento” (GEERTZ: 1989, p.15). É significativo que Geertz reitere que a compreensão da antropologia não depende do conhecimento dos seus métodos, e arremata: “nas ciências humanas,

as discussões metodológicas conduzidas em termos de posições gerais e princípios abstratos são basicamente inúteis” (GEERTZ: 2001, p.114). O que define o exercício etnográfico “é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para um “descrição densa”(GEERTZ: 1989, p.15).

O conjunto de operações e procedimentos básicos prescritos em manuais ao aspirante a antropólogo não definem a etnografia. Em suas pesquisas, o etnógrafo não segue trilhas ou rastros, não está à procura de pistas de uma dada realidade que supõe existir e que seja passível de representação. O etnógrafo interpreta. Interpreta interpretações dentro de contextos.

Na apreensão semiótica da cultura “o homem é um homem amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”, logo, para Geertz, o que chamamos de cultura é esta teia e sua análise”(GEERTZ: 1989, p.15). Esta análise consiste em escolher entre as

“estruturas de significação – o que Ryle chamou de códigos estabelecidos, uma expressão um tanto mistificadora, pois ela faz com que o empreendimento soe muito parecido com a tarefa de decifrador de códigos, quando na verdade ele é muito mais parecido com a do crítico literário – e determinar sua base social e sua importância.” ”(GEERTZ: 1989, p.19)

A antropologia na acepção de Geertz é uma ciência interpretativa à procura de significados, e não de leis ”(GEERTZ: 1989, p.15).

Como se estivesse lidando com um texto, o antropólogo constrói uma leitura com a técnica da “descrição densa”. Enfrenta assim uma

“multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícito, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. (...)”(GEERTZ: 1989, p.20)

Diante das afirmações de Geertz ficam as seguintes indagações: quais são os modos particulares que o etnógrafo tem de *apreender sistemas entrelaçados de signos interpretáveis*? Como avaliar se tais signos são interpretáveis e como descrevê-los com densidade? É pertinente questionar acerca do *como*?

Segundo o antropólogo, um dos caminhos para a execução a contento do relato etnográfico, que ainda sim só é bem sucedido parcialmente, é o situar-se. Situar-se numa dada cultura,

“eis no que consiste a pesquisa etnográfica como experiência pessoal. Tentar formular a base na qual se imagina, sempre excessivamente, estar-se situado, eis no que consiste o texto antropológico como empreendimento científico” ”(GEERTZ: 1989, p.23).

Capacidade de situar-se e imaginação para expressar essa condição, eis sumariamente uma definição da etnografia.

Ao que parece existem alguns pressupostos que sustentam essa apreensão do exercício etnográfico proposto por Geertz: o primeiro deles é um relativismo elementar; o segundo é de que o suporte fundamental de uma boa interpretação é uma sensibilidade aguçada e erudição; e um terceiro é de que as interpretações dos antropólogos são apenas interpretações, interpretações de alcance bastante limitado. Aliás, “de segunda e terceira mão” (GEERTZ: 1989, p.25). Geertz vai além e conclui que os textos antropológicos tratam-se de “ficções; ficções no sentido de que são “algo construído”, “algo modelado” – o sentido original de *fictio* – não que seja falsas, não factuais ou apenas experimentos do pensamento” (GEERTZ: 1989, p.26).

Geertz não se intimida com as tachações de “reducionista” e “relativista” que muitos atribuem à antropologia interpretativa. Diante dos rótulos recebidos o antropólogo reafirma seu interesse pelo “‘O Outro’, com maiúsculas pós-modernas e trêmulas aspas estruturalistas” (GEERTZ: 2001, p.113)

O FAZER HISTORIOGRÁFICO PARA CARLO GINZBURG

A rejeição do ceticismo filosófico é um dos motes do trabalho de Carlo Ginzburg. Àqueles de posturas teóricas que atestam a falência das possibilidades da representação, deslocando as preocupações epistemológicas da historiografia para o terreno da estética, Ginzburg assevera que o referente das representações narrativas ou a realidade exterior deve ainda continuar sendo objeto de preocupação por parte daqueles que querem entender a realidade do mundo social. Acredita Ginzburg que a renúncia à busca de uma realidade exterior ao texto tem fomentado um relativismo improdutivo no que se refere à produção do conhecimento na historiografia e nas ciências sociais.

O historiador italiano ganhou notoriedade no cenário intelectual internacional depois de ter publicado, em 1976, *O queijo e os vermes*, que conta a história de Domenico Scandella, o Menocchio, um moleiro que foi julgado e condenado pela Inquisição por conceber que a origem do mundo encontrava-se na putrefação.

Uma característica que se sobressai dos trabalhos do historiador é uma rígida postura antropológica. Em outras palavras, um profundo comprometimento e respeito com a diversidade. Esse traço o faz entender o comportamento dos homens do passado e trazer à compreensão lógicas sociais e racionalidades estranhas aos nossos códigos culturais. Tendo elegido a preocupação com a alteridade como o

fio condutor das suas investigações, seu propósito é trazer ao nosso confronto realidades outras que colocam “implicitamente uma série de indagações para a nossa própria cultura e para nós” (GINSBURG, 2009, p.10).

A “artesanaria” historiográfica é tema freqüente da produção do historiador. Ginzburg definiu a plataforma sobre a qual os historiadores operam como paradigma indiciário. Uma premissa de investigação que requer do investigador atenção e sensibilidade na coleta dos detalhes aparentemente mais desimportantes dos fenômenos, e a partir desses fragmentos submeter seu objeto a uma interpretação que seja capaz de compor o todo a partir das partes. Seria a investigação minuciosa e a competência retórica que pode garantir a verdade de uma dada realidade. Uma verdade identificada com a verossimilhança e a fidedignidade, longe da imutabilidade e irrefutabilidade dos enunciados positivistas.

Note-se que Ginzburg manifesta uma preocupação primordial com os protocolos narrativos. Ele afirma ter grande preocupação com a dimensão estética do exercício historiográfico. Aliás, localiza antecedentes dessas questões em literatos e constata que

“foi necessário um século para que os historiadores começassem a aceitar o desafio lançado pelos grandes romancistas do Oitocentos – de Balzac a Manzoni, de Stendhal a Tolstoi – enfrentando campos de investigação mais sutis e complexos do que os modelos tradicionais.” (GINZBURG: 1989, p.193-4)

Os literatos ativeram-se ao que havia de realidade na ficção, hoje o alvo dos teóricos é o núcleo fabulatório dos discursos com pretensões científicas. Para o historiador italiano, Hayden White e François Hartog são representantes de uma postura teórica em que “as pretensões de veracidade das narrações historiográficas são recusadas pela análise” (GINSBURG, 1989, p.193-4). No limite, a adesão desses autores às preocupações estéticas da historiografia levou-os a minimizar ou mesmo negar as possibilidades da representação.

Ginzburg, ao contrário, defende não só a viabilidade da representação como a sua objetividade. As especificidades narrativas da historiografia não devem anular a “distinção entre fiction e history, entre narrações fantásticas e narrações verídicas” (GINSBURG, 1989, p.196). Ginzburg atribui à investigação e à narrativa a função de integrar o universo das “realidades” e o das “possibilidades”. Cumpre observar que não se trata de sustentar uma suposta crença de que a linguagem historiográfica deve ser capaz de definir o campo do “verdadeiro” e do “inventado”, mas sim cumprir a função de discernir entre o que é ficção e o que é provável ou verossímil. A prova, entendida como a soma dos indícios e a fórmula expositiva adequada, é o que permite que o historiador interprete com sucesso evidências de

um mundo diferente do seu, resultando na apropriação do „outro” às vezes de maneira domesticada, outras vezes, pelo contrário, modificando profundamente os esquemas cognitivos de que tinham partido” (GINSBURG, 1989, p.196)

OBJETOS, ABORDAGENS E SUAS PREMISSAS: ENTRE SIGNIFICADOS E PROVAS

Cumpramos então esboçar um balanço um tanto frágil como provisório do que foi dito até aqui, destacando os paralelos e os pontos divergentes. Ambas as disciplinas professam, sempre através dos seus praticantes, interesse por temas e objetos similares. Não idênticos se pensarmos que embora os temas e objetos sejam designados por um mesmo termo as abordagens pertinentes a cada campo disciplinar são bastante particulares. Os objetivos de cada disciplina parecem não se distanciarem também. O que se apreende dos escritos de Ginzburg é o que Geertz declara cabalmente como o objetivo da etnografia: “o alargamento do universo do discurso humano (...) - a instrução, a diversão, o conselho prático, o avanço moral e a descoberta natural da ordem do comportamento humano...” (GEERTZ, 1989, p.24). Evidentemente que tais objetivos não são exclusividade da História ou da Antropologia, como reconhece Geertz (GEERTZ, 1989, p.24). O que interessa é refletir sobre as formas que os praticantes de cada uma dessas disciplinas perseguem esses objetivos, e como essa busca os distanciam uns dos outros.

Na condução do empreendimento há enfrentamos de natureza epistemológica bastante complexos, sobretudo no que se refere às possibilidades de compreensão do objeto estudado e os meios mais adequados para sua apresentação. As preocupações com a objetividade do conhecimento produzido e os critérios para avaliá-lo, o teste de sua validade também afastam os autores aqui mencionados.

De parte a parte, surgem as questões relacionadas à abordagem do objeto. Essas não são simples, mas cremos serem redutíveis a um denominador comum: o antropólogo e o historiador mencionam os caracteres da formação e premissas de orientações disciplinares norteadoras dos fazeres de cada área do conhecimento. Geertz aponta a extensão do esforço intelectual como meio para a consecução de resultados relevantes na “descrição densa”. Afirma ele que a *imaginação antropológica* olha para o lado, ao passo que “o ‘nós’ é um verbete no dicionário cultural e o aqui é a nossa casa” (GEERTZ, 2001, p.114). Ginzburg afirma que o tino do detive e a habilidade retórica são o que garante as provas, que atestam a qualidade da historiografia.

Diferentemente do historiador Carlo Ginzburg, Geertz não reserva atenção às pretensões à veracidade ou à verossimilhança do relato etnográfico, enquanto esses quesitos são básicos para assegurar o *status* da narrativa historiográfica proposta pelo italiano. O antropólogo preocupa-se com a qualidade das interpretações e não tanto com os critérios que podem ampará-las cientificamente, ou seja, com elementos de teor comprobatório. Evidentemente que Geertz admite as distinções entre as interpretações pertinentes e as impróprias, mas não crê que a verossimilhança precise ser almejada nas “descrições densas”. Ao que parece, os relatos etnográficos possuem uma pretensão à verdade bastante delgada, enquanto para a historiografia a verdade não sai de mira. Mesmo que seja uma verdade repleta de atenuações. Uma verdade transitória, instável, possível, flexível e dinâmica. Uma verdade que em Ginzburg identifica-se com a prova. Em resumo, uma *verdade provável*.

Ginzburg procura manter-se longe do ceticismo filosófico. Geertz parece não incomodar-se com ele embora o recuse como seu *slogan*. O perigo à objetividade do conhecimento que ameaça, nos dizeres de Geertz, transformar a realidade social em um *artifício erudito* deixa o historiador italiano em alerta e o impele a fixar sua atenção na narrativa enquanto meio através do qual se pode expressar uma realidade de forma objetiva. O etnógrafo não se preocupa com os fantasmas que assombram a objetividade do conhecimento nas ciências humanas. Diz ele que a “ameaça existe, na verdade, mas ela é superficial.”²² A atenção a um relato etnográfico não está na fidelidade do que é representado, mas no esclarecimento dos modos de vida observados. Geertz reconhece que essa percepção da prática etnográfica

“levanta alguns problemas sérios de verificação – ou, se ‘verificação’ é uma palavra muito forte para uma ciência tão *soft* (por mim eu preferiria ‘avaliação’) – de que maneira diferenciar um relato melhor de um pior.” (GEERTZ, 1989, p.26)

Nota-se aqui que a destreza narrativa ou a *imaginação científica* do antropólogo importa-se com a capacidade de jogar luz nos lugares em que a realidade se apresenta de forma completamente obscura, ou ainda “esclarecer o que ocorre em tais lugares, para reduzir a perplexidade – que tipo de homens são esses?” (GEERTZ, 1989, p.26)

No “paradigma indiciário” descrito por Ginzburg, a prova é elemento central. A narrativa com todos os seus adornos e adereços é o suporte da prova. A narrativa é o que media nossa relação com a realidade nas formas de possibilidades mais ou menos plausíveis. Ginzburg exacerba suas atenções acerca do debate sobre história, retórica e prova pois em seu entendimento essas discussões encerram um interesse coletivo atinente à “convivência e o choque de culturas” (GINSBURG, 2002, p.14). Aqui Ginzburg agrega às suas reflexões a esfera do político, dos dramas sociais que

afetam as sociedades contemporâneas pois em sua avaliação “aceitar a existência de costumes e valores diversos dos nossos parece a muitos ato obrigatório; aceitá-los sempre e de qualquer maneira parece a alguns (entre os quais me incluo) intolerável” (GINSBURG, 2002, p.14).

Para Geertz a antropologia é o texto antropológico. “A antropologia existe no livro, no artigo, na conferência, na exposição do museu ou, como ocorre hoje, nos filmes.” (GERTTZ: 1989, p.26). Em relação à historiografia pode-se dizer o mesmo. Mas e em relação à história? Ginzburg encontra na historiografia uma criação, uma construção, uma interpretação. Mas uma interpretação, uma criação e uma construção com possibilidades de representar *o outro* e trazê-lo à nossa compreensão em sua peculiaridade. A história existe dentro e fora do texto da historiografia. *O outro* como uma experiência coletiva e objetiva da realidade é passível de uma tradução igualmente coletiva e objetiva, respondendo às questões basilares da existência sócio-histórica dos povos. Já em Geertz “a vocação essencial da antropologia interpretativa não é responder às nossas questões mais profundas, mas colocar à nossa disposição as respostas que outros deram” (GEERTZ, 1989, p.41).

O historiador italiano, inveterado crítico do relativismo cético, argumenta que o compromisso com *o outro* será firmado quando o sujeito do conhecimento tomar a seu favor a retórica, “uma retórica baseada na prova”, que deve ser simultaneamente *objeto* e *instrumento* da pesquisa (GINZBUR: 2002, p.42). Só assim será possível mostrar que o “que está fora do texto, está também dentro dele, abriga-se entre as suas dobras: é preciso descobri-lo e fazê-lo falar” (GINZBUR: 2002, p.42). O relativismo tem uma característica ubíqua que exime qualquer um a necessidade de tomar uma posição. Tal fato, além de ser uma tentativa de se esquivar de uma averiguação crítica, apresenta insuficiências de ordens morais, políticas e cognitivas pois seu limite “- seja na sua versão branda seja na sua versão feroz- é o de escamotear a distinção entre juízo de fato e juízo de valor, suprimindo conforme o caso um ou outro dos dois termos” (GINZBUR: 2002, p.38).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- _____. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- GINZBURG, Carlo. **Relações de força: história, retórica e prova**. Companhia das Letras, 2002.
- _____. **A Micro-história e outros ensaios**. Lisboa, Difel, 1989.



CAPÍTULO 3

NO ÁPICE DO EXTREMO POLÍTICO: TRIBALIZAÇÃO E RADICALISMO NOS MOVIMENTOS IDENTITÁRIOS E ECLESIAIS

*AT THE HEIGHT OF THE POLITICAL EXTREME:
TRIBALIZATION AND RADICALISM IN IDENTITY AND
ECCLESIAL MOVEMENTS*

Maxmiliano Martins Pinheiro¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558892458.3

¹ martinsmaxmiliano783@gmail.com , ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1708-6114>, ID Lattes: 42461151199577120, Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal analisar como os fenômenos sociais da tribalização e do radicalismo, que estão presentes na sociedade brasileira, se manifestam nos movimentos identitários e eclesiais, tendo como pressuposto as reações extremistas de atores inseridos que repercutem nas atuações políticas que envolvem esses movimentos. Com efeito, essas associações com todas as diferenças concernentes às suas orientações filosóficas, afetam negativamente as relações sociais por meio de uma intransigência com semelhante intensidade. Uma vez que tal abordagem salienta determinadas posturas desses movimentos, torna-se fundamental observar primeiramente o modo como ambos estão inseridos na fragmentação contemporânea, mediante suas configurações tribais, e em seguida, as motivações e condutas que descortinam o radicalismo desses grupos. Cumpre ressaltar que, apesar dessa pesquisa sublinhar as contradições desses movimentos, não se descarta a isonomia dos mesmos em efetuar suas militâncias nas disputas públicas, desde que se observem os valores democráticos.

Palavras-chave: tribalização, radicalismo, movimentos

ABSTRACT

The main purpose of this article is to analyze how social phenomena such as tribalization and radicalism, which are present in Brazilian society, manifest themselves in identity and ecclesial movements, having as an assumption the extremist reactions from inserted actors that resonate in political actions involving these movements. Indeed, these associations in spite of all differences concerning their philosophical backgrounds have a negative effect on social relationships through intransigence with similar intensity. Once such approach stresses some attitudes of these movements, it is essential to observe first the way they are inserted in contemporary fragmentation, through its tribal settings, and then the motivations and conducts which display the radicalism of these groups. It should be noted that, although this research underlines the contradictions of these movements, it is not discarded their isonomy in accomplishing their activism in public quarrels provided that democratic values should be observed.

Key-words: tribalization, radicalism, movements

INTRODUÇÃO

Uma das características mais controversas da sociedade contemporânea repousa na proliferação de condutas extremadas de diferentes grupos que, em qualquer ocasião, fomentam ações truculentas e até mesmo persecutórias em nome de uma determinada orientação ideológica. Com o progressivo crescimento das mídias e das redes sociais, muitos segmentos identitários e religiosos têm logrado expressivos posicionamentos políticos que refletem tanto no cenário político-eleitoral, como nas próprias decisões legais a respeito de questões delicadas e pessoais. Além disso, temos a impressão de que as redes sociais (facebook, whatsapp, instagram) robusteceram ainda mais a fragmentação da sociedade contemporânea, uma vez que elas proporcionaram dinâmicas políticas segmentárias que antes pareciam adormecidas.

Considerando esse processo de tribalização e radicalismo que atravessa a sociedade brasileira, o objetivo geral dessa análise é examinar como esses fenômenos ocorrem nos movimentos identitários e eclesiais (de vertente católica), salientando de antemão que os extremismos manifestados são decorrentes das *posturas* de alguns atores sociais inseridos em suas articulações políticas, e não propriamente dos *movimentos em si*. Quanto aos objetivos específicos, cumpre primeiramente demonstrar que, apesar desses movimentos seguirem orientações filosóficas diametralmente opostas, as controvérsias geradas pelos mesmos produzem efeitos deletérios com o mesmo grau de intensidade, uma vez que ambos desvelam configurações tribais e sectárias. Em seguida, é propício ressaltar a isonomia desses movimentos quanto à liberdade de efetuarem suas militâncias no espaço público laico, mas indicando os limites ensejados para a construção de uma sociedade democrática.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em relações aos assuntos sobre os quais foram selecionados como objeto de análise, esse trabalho desdobra-se, no primeiro momento, na abordagem do processo de fragmentação da sociedade contemporânea, que elucida a carência de prerrogativas macrossociais sustentáveis, a confusão entre o público e o privado, e a formação de um comportamento tribal, tendo como base as teorias sociais de Stuart Hall, Michel Maffesoli, Richard Sennett. Dando prosseguimento, essa pesquisa visa analisar mais precisamente os movimentos identitários e eclesiais, com suas motivações e contradições, por meio das obras *Sobre o relativismo pós-moderno e a fantasia fascista da esquerda identitária*, de Antonio Risério; e *Catolicismo Midiático*, de Brenda Carranza, avaliando também as posições desses autores.

Com base nesses dados, esse trabalho espera empreender uma análise crítica da condição política da sociedade contemporânea que se encontra, na conjuntura atual, inserida em engajamentos proselitistas de diferentes grupos que, sendo for-

mados sob espectros políticos cada vez mais fragmentários, descortinam contradições que resultam de ambientes sociais segmentados e de prerrogativas intelectuais destituídas de compreensões complexas do problema humano.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que examina os fenômenos da tribalização e extremismo políticos presentes nos movimentos identitários e eclesiásticos. Por conseguinte, o artigo obedece ao seguinte procedimento: primeiramente, será ressaltada, no primeiro tópico, a fragmentação da sociedade atual tendo como literatura sociológica as obras de Stuart Hall, Richard Sennett e Michel Maffesoli que assinalam respectivamente a crise do sujeito moderno, a confusão entre o público e o privado e a emergência das tribos contemporâneas no espaço social; no segundo momento, este trabalho aborda o processo de radicalismo dos segmentos identitários e eclesiais, observando seus propósitos e atuações na esfera pública, tendo como principal suporte as análises de Antonio Risério e Brenda Carranza.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

A Condição Fragmentária da Sociedade Contemporânea

A sociedade contemporânea está marcada por um processo contínuo de fragmentação que pode ser verificado se consideramos os seguintes fatores: a própria concepção de “sujeito” já que este é percebido como “descentrado”, a crise entre o público e o privado resultando na incivilidade que adultera a experiência comunal moderna e o próprio comportamento tribal que reveste de modo resolutivo as relações humanas na atualidade. Tal é o percurso que nossa argumentação seguirá nessa primeira parte.

As transformações efetuadas ao longo da modernidade retiraram do indivíduo os seus caracteres estáveis que antes figuravam consolidados nas tradições e nas estruturas sociais. Explorando o processo de descentramento das identidades modernas, Stuart Hall (2005) assevera que o fim do sujeito moderno foi o resultado do deslocamento de uma identidade fixa e unificada para uma multiplicidade de identidades cambiantes, já que o próprio conhecimento humano atravessou uma série de rupturas. Aquilo que Hall designa como “sujeito pós-moderno” ilustra a transmutação de uma identidade que antes era coerente, una e estável, torna-se fragmentada, contraditória, variável e desconcertante, pois está cada vez mais definida historicamente mediante deslocamentos e representações dos sistemas sociais que circunscrevem a vida humana:

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2005, p. 12-13)

O reconhecimento de uma realidade constantemente fragmentada, híbrida e dispersa, que foi fruto tanto do descentramento do sujeito moderno como do colapso dos regimes comunistas, das incessantes crises do capitalismo e da dissolução da soberania nacional em muitos países, têm ocasionado empreendimentos frente à diversidade e fragmentação com o fito de erigir novas identidades coesas e estabilizadas. Entre essas iniciativas de reconstrução de identidades purificadas para restaurar a coesão, o fechamento e a tradição merecem destaque o ressurgimento do nacionalismo na Europa Oriental e o fundamentalismo (HALL, 2005). Quanto ao fenômeno do fundamentalismo religioso, Stuart Hall (2005) salienta que desde a Revolução Iraniana, em sociedades seculares até então, têm eclodido movimentos islâmicos fundamentalistas que se empenham na consolidação de estados religiosos cujos princípios estejam vinculados com as doutrinas religiosas e com as leis do Corão. Para ele, alguns estudiosos concebem as raízes do fundamentalismo como uma resposta ao caráter forçado da modernização ocidental, isto é, “uma das poderosas fontes de contra-identificação em muitas sociedades e regiões pós-coloniais e do Terceiro Mundo” (HALL, 2005: 95). Embora Hall aluda à condição cultural dos países do Oriente Médio, sua análise é importante porque sinaliza que o fundamentalismo religioso pode viabilizar uma tendência política de cunho mobilizador e unificador no mundo contemporâneo.

Outro aspecto da fragmentação da sociedade contemporânea decorre da vulnerabilidade entre o público e o privado. Em sua análise a respeito do fim da cultura pública, Richard Sennett (2014) ressalta que a incivilidade configura o próprio descenso de sociabilidade uma vez que imputa às pessoas viverem de acordo com o “eu” de alguém. Dessa forma, a incivilidade é construída pela própria estrutura das sociedades atuais, assumindo em uma das suas peculiaridades, um modo perverso de experiência comunal que norteia o meio social:

A segunda incivilidade que nos ocupará é a perversão da fraternidade na experiência comunal moderna. Quanto mais estreito for o escopo de uma comunidade formada pela personalidade coletiva, mais destrutiva se tornará a experiência do sentimento fraterno. Forasteiros, desconhecidos, dessemelhantes tornam-se criaturas a serem evitadas; os traços de personalidade compartilhados pela comunidade tornam-se cada vez mais exclusivos. O próprio ato de compartilhar se torna cada vez mais centralizado nas decisões sobre quem deve e quem não deve

pertencer a ela. O abandono da crença na solidariedade de classe nos tempos modernos, em favor de novos tipos de imagens coletivas, baseadas na etnicidade, ou no *quartier*, ou na região, é um sinal de estreitamento desse laço fraterno. (SENNETT, 2014, p. 190)

Tal observação de Richard Sennett nos atesta a psicologia social dos indivíduos em suas experiências comunitárias, indicando que a fragmentação da sociedade contemporânea está intrinsecamente associada com o descrédito a uma solidariedade macrossocial, colocando em seu lugar um sentimento coletivo e grupal cada vez mais estreito, baseado em caracteres e posicionamentos bem específicos que fomenta a exclusão e estigmatização de indivíduos que não apresentam os traços de personalidade que configuram um determinado grupo.

Por fim, a condição fragmentária da sociedade contemporânea incidiu na *tribalização* do meio social através de uma impressão de *pertencimento*, ou seja, de *estar junto*. Segundo Michel Maffesoli, independente dos juízos que são feitos àquilo que ele designa de “tribos pós-modernas”, estas se encontram presentes, pois além de sinalizarem novas expressões culturais, traduzem um modo de “estar junto” e a própria crise de homogeneidade da civilização moderna:

Seja como for e seja qual for o sentimento que se tem em relação a elas, essas tribos pós-modernas estão aqui. E, a menos que todas elas sejam terminadas, o que pode vir a ser difícil já que nossos filhos fazem parte delas, é preciso “dar um jeito”, acostumar-se com os seus modos de ser e de se apresentar, com os seus vários *piercings* e tatuagens, seus estranhos rituais, suas músicas barulhentas, em suma, com a nova cultura de que são os discípulos atentos e dinâmicos. É verdade que o (re) aparecimento dessas novas maneiras de *estar junto* não deixa de ser desconcertante. Nem por isso é menos compreensível. De fato, da mesma forma como acontece com o indivíduo, ele se traduz num simples processo de compensação. Esquecendo progressivamente choque cultural que lhe deu origem, a civilização moderna homogeneizou-se, racionalizou-se em excesso. E é sabido que o “tédio nasce da uniformidade”. (MAFFESOLI, 2010, p. 31-32)

Como pode ser observado, Michel Maffesoli concebe o fenômeno dessas tribos contemporâneas como um desdobramento da socialização humana, visto que antes as sociedades encontravam-se domesticadas numa homogeneização de valores e costumes, mas atualmente a sociabilidade alcança um novo sentido por meio de uma prerrogativa de pertença a grupos segmentados que expressam estilos culturais. Entretanto, não é somente sob o aspecto cultural que essas tribos se veem contempladas comunitariamente, mas no próprio campo das ideias e dos afetos. Em outra obra, *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*, Maffesoli (2014) dissecou melhor o fenômeno do tribalismo social assinalando primeiramente o florescimento de uma lógica de rede assentada em processos de atração e repulsão de indivíduos que ocorre ao lado da existência de uma sensação coletiva. É propício também inserir uma conclusão do autor quando ele enfatiza

que os segmentos que constituem as massas contemporâneas não possuem uma leitura do que deve ser uma sociedade propriamente dita: “Cada grupo é, para si mesmo, seu próprio absoluto. Esse é o relativismo que se traduz, especialmente, pela conformidade dos estilos de vida” (MAFFESOLI, 2014, p. 163). Sendo assim, pode-se inferir que esse aprofundamento de relações no próprio grupo, apesar da ocorrência de conflitos, engloba determinadas afinidades interpessoais, religiosas, políticas, entre outras.

Em síntese, a condição social do mundo contemporâneo que decorreu da erosão de uma identidade que se julgava coesa, estável e unificada, resultando numa concepção de sujeito fragmentado, descentrado, efêmero e disperso; que perverteu a experiência comunal por meio de uma personalidade coletiva tornando a solidariedade cada vez mais restrita; que consagrou as tribos sociais como uma lógica de pertencimento e de expressão de estilos; configura o ambiente sócio-cultural que condiciona os propósitos e motivações de grupos que pleiteiam tomadas decisórias na arena pública. Por isso, o objetivo da próxima seção é analisar como essa segmentação social propulsiona posturas radicais de membros pertencentes aos movimentos identitários e eclesiais nas disputas políticas do espaço público.

Radicalismo e Atuação dos Movimentos Identitários e Eclesiais

Nesta análise a respeito do radicalismo dos atores inseridos nos movimentos identitários e eclesiais, serão abordados os seguintes tópicos: primeiramente, os propósitos desses grupos na esfera pública; em seguida, os excessos e contradições verificados em algumas de suas posturas; e por fim, a necessidade de reconhecer a isonomia desses segmentos apesar da carência de um consenso democrático na sociedade brasileira.

Em *Sobre o relativismo pós-moderno e a fantasia fascista da esquerda identitária*, Antonio Risério (2019) examina a base epistemológica dos movimentos identitários, isto é, os movimentos sociais que até a década de 1960 pareciam submersos, como o dos negros, o das mulheres e dos *gays*, ressaltando que seus discursos se baseiam em relativismos radicais. Há uma passagem em que Risério delinea uma comparação entre o relativismo antropológico clássico e o que ele nomeia de “relativismo pós-moderno”, que figura o particularismo das posturas identitárias:

Uma coisa é o relativismo antropológico clássico, crítica do etnocentrismo para melhor aproximação de outras culturas. Outra coisa é o relativismo pós-moderno, a absolutização absolutista do relativismo, por assim dizer, a fim de tentar retratar o exagero total da postura: uma coisa, para ser verdadeira, basta existir; os discursos só contam dentro de suas culturas; etc. (...) Enquanto o relativista pós-moderno (ou relativista cognitivo radical) defende que uma afirmação ou ponto de vista que só pode ser considerado verdadeiro ou falso com relação a

uma cultura particular. E no passo seguinte, por sinal, voltando totalmente as costas à lógica, desprezando-a, este mimetismo relativista não hesita em aplaudir ou aceitar culturas que se julgam superiores às outras. E isto veio a ser a base filosófica do identitarismo. Para resumir o que aconteceu, digamos que o caminho foi do relativismo antropológico a um ideologismo relativista. (RISÉRIO, 2019, p. 39)

De acordo com a leitura de Risério, as defesas identitárias repousam numa concepção relativista radical que só considera o particular como imperativo categórico. O relativismo identitário valeu-se da crítica do relativismo antropológico clássico em relação aos modelos culturais, mas desviou seu sentido, enrijecendo um ceticismo a qualquer projeção que escape ao particularismo. Por conseguinte, podemos inferir que muitos posicionamentos identitários concebem e fragmentação social e o tribalismo das relações humanas como dados naturais do mundo contemporâneo. É relevante incluir uma constatação do autor quando ressalta que os movimentos identitários conferiram uma nova roupagem à esquerda, por meio do multiculturalismo, deixando de lado às orientações marxistas canônicas de lutas de classes: “Foram todos então gerar esta – e engrossar o caldo desta – esquerda pós-moderna, cultora do relativismo e do multiculturalismo, voltada novidadeiramente para combates particulares, não mais para o horizonte maior, clássico, da transformação geral da sociedade e da construção de um mundo novo” (RISÉRIO, 2019, p. 41).

Por mais valorativas que pareçam as constatações de Antonio Risério (alguns de seus posicionamentos serão avaliados ainda nessa pesquisa), devemos ter em mente que muitos estudiosos já tinham salientado esse pluralismo radical na gênese dos movimentos identitários. Ellen Meiksins Wood (2010), por exemplo, em sua análise sobre as relações entre a sociedade civil e a política de identidade, destaca alguns argumentos que ilustram a dinâmica e o ativismo dos movimentos identitários, tais como: a concepção de que a sociedade contemporânea se caracteriza por uma fragmentação contínua não sendo mais possível falar de sociedade de modo totalizante, pluralidade de estilos de vida, multiplicação de identidades pessoais e relações sociais, e o rompimento das antigas solidariedades de classe que conduz ao nascimento de novos movimentos sociais que expressam novas identidades e combatem outras formas de opressão, ou seja, movimentos relacionados à raça, gênero, sexualidade, entre outros.

No caso dos movimentos eclesiais, suas motivações no espaço público decorrem da aspiração institucional da Igreja Católica em criar um sistema cultural próprio e responder a iminente descristianização e descatolização na sociedade. Em *Catolicismo Midiático*, Brenda Carranza (2011) assinala que atuais ações do catolicismo

estão assentadas na necessidade de implantação da neocristandade como ideologia por meio de um processo de reinstitucionalização cujos alicerces estão configurados no seguinte tripé: o esforço de romanização, a proposta do catolicismo social e o investimento nos movimentos eclesiais. Quanto a esse último, que representa um dos objetos de nossa análise, Carranza enfatiza que os movimentos eclesiais, arraigados na prerrogativa do cristianismo como fator civilizacional, personificam vetores do pensamento e da ação social da Igreja perante perspectivas totalizadoras:

Para viabilizar essas propostas de catolicismo social, a hierarquia investirá no terceiro elemento da recatolização: os movimentos eclesiais. Herdeiros da utopia de um catolicismo intransigente, centrados no ideal da cristandade como civilização, os movimentos eclesiais converteram-se em grandes laboratórios de pensamento, de mobilização e de ação social para a Igreja, encaminhando-se para uma utopia globalizante e radical de conciliação cristã com o mundo. À sombra dessa proposta, nasceram inúmeros movimentos formados por leigos (intelectuais, estudantes, operários), com ampla mobilidade internacional e agilidade de penetração nas estruturas temporais. (CARRANZA, 2011, p. 257)

Como se observa, os movimentos eclesiais surgiram de motivações deliberadamente totalizantes que apostam na interferência nas estruturas temporais do mundo contemporâneo como meio ressignificar a missão evangelizadora. Com efeito, o catolicismo brasileiro já prefigurava no decorrer de sua história iniciativas macrosociais semelhantes. Conforme Patrícia Carla de Melo Martins (2015), a precariedade dos sistemas de comunicação em simetria com o movimento de independência política propiciou, no século XIX, a formação de um pensamento católico conservador brasileiro, independente da orientação romana, respaldado na defesa dos princípios teológicos na organização do Estado e da sociedade civil, resultando na própria secularização política do Brasil.

Deve-se ressaltar que a análise de Carranza considera como movimentos eclesiais as denominações que surgiram a partir da década de 50, mas que se reverberaram de forma mais contundente nas últimas décadas impelindo o surgimento de novos grupos, merecendo destaque: Renovação Carismática Católica, Opus Dei, Focolares, Comunhão e Libertação, Caminho Neocatecumenal, Arautos do Evangelho, e Toca de Assis. Todavia, durante o período entre as guerras do século passado, já existiam associações católicas em plena atividade, como a Tradição, Família e Propriedade, existente no Brasil desde os anos 30, e os Legionários de Cristo, no México. Além disso, cumpre salvaguardar que o termo “movimentos eclesiais”, empregado nesse artigo, possui um sentido estritamente genérico para designar segmentos católicos em exercício político-missionário, uma vez que o direito canônico confere uma inscrição particular para alguns desses grupos (abrindo um parêntese como exemplificação: o Opus Dei é considerado uma “prelazia”, enquanto os seg-

mentos Comunhão e Libertação, Focolares e Toca de Assis, são considerados “fraternidades”).

Com base nas observações acima, podemos constatar que os movimentos identitários desvelam propósitos bem particularistas e atitudes sectárias, uma vez que consideram a fragmentação das sociedades não apenas como algo característico da contemporaneidade, mas também como uma prerrogativa que deve ser alicerçada a fim de solapar qualquer concepção universalista e totalizante do político já que esse tipo de posicionamento do sujeito respaldou o projeto colonizador do eurocentrismo. Os movimentos eclesiais, por sua vez, partem de perspectivas macrosociais de caráter universalistas e totalizantes, pois acreditam que devem ressignificar o sentido missionário da cristandade adentrando nas estruturas sociais do mundo contemporâneo. Todavia, uma das suas contradições, conforme será exposto adiante, consiste em sustentar cosmovisões totalizantes do indivíduo e da sociedade, assumindo uma conduta resolutamente segmentária e radical, desvelando assim um processo inconsciente de tribalização no meio social.

Dentre as problemáticas que evidenciam as contradições e os excessos de atores sociais seja nos movimentos identitários seja nos eclesiásticos, vale destacar: a conduta sectária, os mecanismos de vigilância e de censura, e conseqüentemente, as ações violentas. Segundo Antonio Risério (2020), as lutas dos movimentos considerados minoritários tiveram um papel importante no avanço pela redemocratização brasileira a partir da década de 70, defendendo as diferenças em prol do reconhecimento pelo outro, ampliando direitos e conquistando visibilidade social e política na sociedade brasileira. Todavia, após conquistarem espaço para as identidades minoritárias, esses movimentos passam a conceber como inimigos os segmentos considerados como o “outro”:

Depois de se afirmar e de realizar avanços e conquistas notáveis, esses movimentos, que nasceram do respeito ao outro, passaram a tomar como inimigo justamente o outro. É feroz o combate de neofeministas e negrescos à outridade. A tudo que signifique diferença. Este é o ponto fundamental. Na peripécia política recente em torno do outro, andou-se (ou desandou-se), no Brasil, do reconhecimento geral à recusa específica. Esse foi um dos caminhos para a prevalência atual do fascismo identitário. (RISÉRIO, 2019, p. 33)

Mas o que explica essa contradição de hostilizar o diferente, uma vez que os movimentos identitários nasceram precisamente do respeito fundamental ao outro? Em uma das suas observações, Risério assevera que os identitários petrificaram sua leitura de mundo através de um discurso binário que a tudo rotula numa incessante conformidade, e tal posicionamento, que julga explicar o cotidiano das ações humanas, transforma-se num ciclo argumentativo vicioso:

Mas a paisagem é esta: os identitários parecem não conseguir (nem desejar) se desprender do desenho da caverna onde seus pares arquetipais foram um dia fixados. Não aceitam sequer a ideia de se descolar de uma cena traumática inaugural. Estão lá, enfeitiçados, extraídos dos processos do mundo, congelados *in illo tempore*. E o que é ridículo: acham que, com esse recurso retórico-ideológico, estão falando do dia a dia de todos nós. Ao contrário, essas duplas primitivas, disformes – o Branco e o Preto/o Homem e a Mulher – mais sugerem uma caricatura binária da idade dos gigantes de Giambattista Vico. E em nome dessa opressão primordial, que se projeta enorme no tempo para marcar cada um de nossos passos ainda neste século XXI, vão acumulando argumentos, proposições e narrativas algo hilariantes. (RISÉRIO, 2019, p. 69-70)

Tal postura sectária e tribal dos movimentos identitários que solapou seu respeito originário à alteridade e sucumbiu a uma percepção estigmatizada e binarista do gênero humano, configura a ingerência do pensamento pós-moderno, concernente ao seu apreço pelo fragmentário e ojeriza pelos valores universais, na própria gramática sustentada pelos identitários. Kenam Malik (1999) salienta o embuste no qual se encontram as defesas que potencializam a diferença, uma vez que a ausência de princípios universais, totalizantes e consensuais propicia justamente a indiferença e o não reconhecimento perante o outro porque todo fundamento que poderia pleitear um respeito às diferenças foi banido do horizonte ético. Aijaz Ahmad (1999) igualmente refuta essa atitude pós-modernista que sublima a identidade específica e sufoca qualquer prerrogativa de universalidade, visto que politicamente a solidariedade só ganha espaço quando se reconhece o direito de cognição e participação da outridade.

Em relação aos movimentos eclesiais, podemos afirmar que suas condutas sectárias vinculam-se à finalidade de consubstanciarem-se como respostas adequadas às necessidades de evangelização que falta ao clero e ao laicato diante do mundo contemporâneo. Brenda Carranza (2011) enfatiza primeiramente a questão do impacto da atuação disciplinar do catolicismo aos indivíduos que vivem em sociedades marcadas por um pluralismo de decisões e ausência de projetos seguros. Sendo assim, observa-se:

Um terceiro aspecto que pode se acrescentado a essa atualização social e espiritual, qual seja o impacto positivo que o discurso doutrinal e disciplinar do catolicismo intransigente possa vir a ter num mundo marcado pela insegurança que o pluralismo de escolhas provoca no indivíduo moderno. Ou seja, a rigidez moral proposta por Roma encontra eco em pessoas e grupos que procuram um mundo ordenado, com imperativos éticos e morais que lhes proporcionem o conforto de não estar refletindo a todo o momento sobre o que deve ou não ser feito ou as decisões a serem tomadas; a disciplina e normatividade substituem sua capacidade de risco e reflexividade. (CARRANZA, 2011, p. 267)

Aquilo que a autora classifica como “catolicismo intransigente” ilustra a manifestação de uma postura conservadora, integrista e dogmática da Igreja içada

na defesa das verdades de fé e das atitudes morais e sociais. Tal posicionamento proporciona aos seres humanos uma disciplina e um conforto espiritual diante das vicissitudes da contemporaneidade. Mais adiante, focalizando especificamente a realidade brasileira, Carranza ressalta a fragilidade institucional do episcopado, frente à crise das vocações sacerdotais e religiosas, o que faz com que a hierarquia do clero redirecione sua atuação para outros alvos, sendo um deles os movimentos eclesiais:

Vale a pena centrar a atenção nesses movimentos, visto que são neles que setores do catolicismo intransigente apostam como a resposta “certa” às necessidades de evangelização, o revigoramento eclesial e espiritual que faltava à Igreja, tanto para os leigos (classe média) quanto para o clero. É bom ressaltar que esses movimentos se informam do mesmo espírito organicista que inspirou a ação católica dos anos 50, porém, estruturam-se na direção oposta à quebra dos conceitos estáticos e hierarquizantes da Igreja; seus frutos são da ordem do reformismo social, além de focalizar seu recrutamento em segmentos seletos do laicato mais que em atingir “o povo de Deus”, a massa católica. (CARRANZA, 2011, p. 271)

Conforme a descrição acima, os movimentos eclesiais descortinam um forte comportamento segmentário, mas com flagrantes aspirações totalizantes. Trata-se de um processo irrefletido de tribalismo nas relações sociais, já que esses movimentos se empenham simultaneamente em oferecer novas dinâmicas de evangelização no mundo atual, e em selecionar rigorosamente membros que respondem melhor às suas propostas. Essa postura sectária recebeu várias críticas no interior da própria Igreja Católica. José Comblin (2003) denuncia a predileção desses segmentos por indivíduos das classes médias, deixando de lado os pobres e tornando-se novas pastorais institucionais apesar de se desenvolverem à margem das estruturas diocesanas. A própria CNBB, através do documento pontifício, *Cristãos e Leigos na Igreja e na Sociedade* (2016), adverte ao laicato que os movimentos eclesiais, mesmo tendo liberdade associativa, que é um direito próprio, devem preservar a unidade na Igreja, evitando o risco de se tornarem “igrejas paralelas”. Com efeito, uma das maiores críticas atribuídas aos movimentos eclesiais é o fato deles praticarem seu apostolado à margem das paróquias.

Em decorrência do sectarismo e do radicalismo tanto dos movimentos identitários como dos eclesiais, sedimentou-se no meio social um apelo a múltiplos mecanismos de censura que se valem não de aparatos estatais, mas de uma vigilância coercitiva que norteia as relações humanas por meio de gramáticas políticas sejam de caráter culturalista ou fundamentalista. Entre todos os expedientes negativos que Antonio Risério constata no identitarismo, merecem atenção os termos “apropriação cultural” e “lugar de fala”. A crítica de Risério à expressão “apropriação cultural” desdobra-se através de sua observação quando relata o famoso “caso

do turbante” quando uma mulher negra censurou uma branca porque esta estava usando um turbante, que seria uma propriedade da cultura africana. O que mais chamou a atenção do autor foi o fato de que a mulher branca vestia um turbante para esconder o seu tratamento contra o câncer, não como propaganda cultural; e, sobretudo, que o turbante é um acessório originalmente árabe (RISÉRIO, 2019). Por essas razões, ele enfatiza que: “a história cultural da humanidade é um vastíssimo espaço fervilhante de trocas, empréstimos, imposições, assimilações, reinvenções e misturas” (RISÉRIO, 2019: 85). Francis Mulhern (1999) desvela uma conclusão semelhante, afirmando que as práticas culturais compartilham da produção de significados no mundo, logo não existe um paradigma cultural que determine a natureza das relações sociais através de deliberação, injunção e coerção.

Quanto à ideia de “lugar de fala”, Risério a considera como uma espécie de monopólio identitário do discurso em que somente os mesmos indivíduos podem expressar suas opiniões ou pareceres e serem ouvidos mutuamente, deixando de lado as pessoas com posicionamentos ideológicos diferentes:

Mas, além da bobagem da “apropriação cultural”, temos ainda outra pedra no caminho: o expediente fascista do tal “lugar de fala”, que, segundo o psicanalista Marcus do Rio, se resume ao seguinte: somente anões bissexuais chineses podem falar de anões bissexuais chineses. Exato: lugar de fala designa um gueto de amantes do *apartheid* onde só os perfeitamente idênticos a si mesmos têm direito à voz. (RISÉRIO, 2019, p. 87)

Desse modo, o emprego “lugar de fala” patenteia um mecanismo de censura que silencia o próprio direito de fala das pessoas, engendrando nichos discursivos que pregam que só as mulheres têm legitimidade para falar de mulheres, só os negros para falar dos negros, só as comunidades LGBT para falar sobre diversidade de gênero, e assim por diante. A própria Djamila Ribeiro (2019), autora da obra *Lugar de fala*, embora sublinhe a legitimidade dos grupos localmente e historicamente discriminados, nos alerta que o debate sobre as opressões de raça, gênero, classe e sexualidade, por serem estruturais, não podem sucumbir à tentação pós-moderna em reduzir o conceito de lugar de fala às experiências individuais, nem fomentar preferência de luta.

No que tange aos movimentos eclesiais, esses mecanismos coercitivos repousam no capital institucional da Igreja Católica cujas bases doutrinárias apregoam um ideal de unidade disciplinar sob critérios éticos. Brenda Carranza (2011) aponta para o esforço de modernização conservadora do catolicismo que, por meio da publicação do *Novo Catecismo da Doutrina Católica* (1993), e das encíclicas *Veritatis Splendor* (1993) e *Evangelium Vitae* (1995), robustece seus ensinamentos morais, condenando o aborto, os métodos contraceptivos artificiais, o homossexualismo, o uso de pre-

servativos, o adultério e a eutanásia. Com isso, os movimentos eclesiais albergam a função de autênticos exércitos devotados ao empreendimento de um conservadorismo restaurador:

Ao tomar para si a responsabilidade de implantar, por meio da Presença profissional, a “civilização do amor”, os movimentos denunciam o relativismo e permissivismo moral do mundo moderno, constituindo-se em redomas de sentido, respostas organizacionais, num “mundo sem sentido”, refúgios espirituais no meio profano. (CARRANZA, 2011, p. 273)

Tal denúncia ao relativismo e permissividade moral da sociedade contemporânea muitas vezes deforma, no interior desses grupos, o próprio horizonte doutrinário do catolicismo, enrijecendo lentes fragmentárias, visto que somente questões pontuais de ordem moral passam a ser ressaltadas. O artigo do Pe. Matias Soares (2018), acerca do radicalismo das comunidades eclesiais, ressalta a postura preconceituosa e excludente que estimula muitos membros a um gnosticismo assentado num subjetivismo fechado que considera apenas determinados conhecimentos e raciocínios que melhor os confortam, mantendo-os enclausurados no âmbito da própria razão e dos sentimentos em comum, o que os torna “analfabetos eclesiais” já que desconhecendo a dimensão do evangelho, assumem novas formas de contraposições ao sentido da dinâmica cristã. Destarte, não é de se estranhar o fato de alguns religiosos ultraconservadores, imbuídos desse analfabetismo clerical, considerem o combate ao aborto, à identidade de gênero e à descriminalização das drogas, como as únicas pedras angulares da doutrina social da igreja, alicerçando apoio político a candidaturas de extrema-direita que só fomentam o ultraliberalismo e o estado policial repressor.

Por fim, o radicalismo existente nos movimentos identitários e eclesiais impele a ação violenta de determinados membros associados. Antonio Risério (2019) relata a agressão física que sofreu a professora Deolinda França de Vilhena, na Escola de Teatro da UFBA, por um coletivo negro que visava impedir a encenação da peça “Sob as Tetras da Loba”, sendo chamada de “racista” e “branca da França”, já que tinha assumido uma união lésbica com uma francesa. Além de agressões físicas, há uma forte violência simbólica que tem sido orquestrada por membros de movimentos identitários. Basta lembrar, entre inúmeras barbáries praticadas, o episódio de algumas feministas radicais que encenaram Maria abortando Jesus em frente à Catedral Católica da cidade de Tucumán (Argentina), em 2017. No caso dos movimentos eclesiais, são memoráveis os artifícios violentos empregados pela TFP (Tradição, Família e Propriedade) no Brasil e na América Latina. Gisele Zanotto (2015) enfatiza a existência de inúmeros registros de confrontos entre tefepistas e opositores nas ruas, denúncias sobre métodos e operações paramilitares, acusações de porte de

armas para a defesa das sedes, investigações sobre treinamento militar e críticas a respeito da entidade atuar de modo sectário. Esse tipo de conduta violenta da TFP que propicia membros de diferentes orientações eclesiais, mesmo não empregando táticas paramilitares, atuarem de maneira violenta em determinadas pautas (como aborto, direito das comunidades LGBT, etc.) nos espaços públicos em disputa.

Apesar de todo radicalismo verificável nos movimentos identitários e eclesiais, deve-se ressaltar o direito de manifestarem suas posições na esfera pública, visto que esta prima a laicidade e o entendimento democrático. No desdobramento da modernidade, a religião ao mesmo tempo em que esteve sujeita aos limites impostos pelas instâncias estatais, não exercendo mais um poder hegemônico, revelou-se um instrumento útil ao Estado, não a despeito do seu conteúdo doutrinário, mas por causa de suas injunções morais (GIUMBELLI, 2002). Com o descentramento do sujeito, a crise entre o espaço público e o privado, e a tribalização das relações humanas, observações levantadas por Hall, Sennett e Maffesoli, esse pacto de não-agressão entre o Estado e as instituições religiosas sofre uma profunda erosão na contemporaneidade. Portanto, a tarefa da sociedade atual é reconstituir um consenso democrático que garanta a isonomia dos credos religiosos e dos movimentos políticos em disputar livremente suas pautas no espaço público. De fato, um consenso democrático demanda um processo educativo que reconheça as diferenças e as disputas nas pautas de costumes não como polarizações em potencial, mas como expedientes provisórios para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Cumpramos antes de finalizar esse tópico levantar algumas críticas às análises de Antonio Risério e Brenda Carranza por mais que viabilizem reflexões pertinentes em relação aos movimentos identitários e eclesiais. Ao abordar a trajetória do identitarismo, percorrendo desde a gênese e formação intelectual desses movimentos até as atitudes truculentas, a leitura de Risério, embora desvele uma argumentação articulada e coerente com todo seu verniz polemista e emocional, não considera em nenhum momento que os radicalismos ou atrocidades cometidos por membros dos grupos identitários são, muitas vezes, respostas reativas a outras violências que esses indivíduos sofrem no meio social. Em outras palavras, Risério parte da concepção que o sectarismo e truculência de membros dos movimentos identitários resultam apenas de uma interpretação fragmentária dos fenômenos sociais como se as pessoas fossem seres dotados apenas de intelectualidade, negligenciando os afetos e o fato que esses sujeitos falam de um lugar e de uma condição social. A experiência de cada indivíduo reverbera numa determinada leitura de mundo. Mas o que consideramos mais grave no raciocínio de Risério deve-se ao seu posiciona-

mento quanto ao fim dos movimentos identitários. Com efeito, o autor explicita que a política identitária “deve ser abandonada, deixada para trás” (RISÉRIO, 2019, p. 132). Tal extremo a que chegou a lógica de Risério desdenha totalmente que as violências combatidas pelo identitarismo – racismo, homofobia, misoginia, entre outras – por mais equivocados que sejam alguns de seus discursos, configuram fenômenos sociais que podem ocorrer em qualquer circunstância ou lugar. Logo, a defesa de Risério perante a deserção da política identitária ignora a funcionalidade das pautas feministas, raciais e de gênero, já que elas denunciando as mais variadas formas emergentes de violência, podem contribuir justamente para a consolidação de um consenso democrático que o autor tanto almeja.

Quanto à análise de Brenda Carranza, seu maior equívoco consiste em não reconhecer que a Igreja Católica é uma instituição conservadora e dogmática em sua essência. Ao criticar o posicionamento conservador do catolicismo, a autora emprega várias vezes o termo “catolicismo intransigente” como se observa, entre das muitas asserções feitas, no trecho: “No plano moral, doutrinal e dogmático, as bandeiras do catolicismo intransigente seriam içadas em defesa das verdades cristãs, na crítica à emergente sociedade de consumo, condenada pela iminente permissividade que nela vislumbra” (CARRENZA, 2011, p. 259). O simples fato de a Igreja sustentar uma doutrina moral a torna “intransigente”? Pode uma instituição que durante milênios manteve uma confissão de fé e de valores éticos simplesmente mudar suas orientações de um dia para o outro? Por mais que discordemos das posições morais do catolicismo diante da sociedade contemporânea, devemos ter em mente que uma das suas maiores credenciais é o fato de preservar e defender uma tradição milenar. Seria bem melhor que Carranza mantivesse ao longo de seu texto o emprego do termo “catolicismo integrista” (que nada tem a ver com “integralista”) que caracteriza bem melhor a pedagogia da Igreja. Outro problema que surge decorre do favoritismo de Carranza perante a atuação das Comunidades Eclesiais de Base, que figuram uma alternativa religiosa do catolicismo progressista, como se no seio do catolicismo conservador não surgisse vozes que podem denunciar a tribalização e o proselitismo dos movimentos eclesiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o desenvolvimento exposto, pode-se concluir que os movimentos identitários e eclesiais indicam o ápice do extremo político resultante das clivagens da sociedade contemporânea. Contudo, o processo de tribalização desses segmentos opera de forma bem distinta. Enquanto os movimentos identitários concebem a fragmentação desse período contemporâneo como um fato social a ser

espelhado, engendrando agendas particularistas com forte vocação sectária, os eclesiais, por sua vez, não estão cômnicos da segmentação a que estão submetidos no próprio universo católico, o que os impele a difundir uma prerrogativa reducionista da doutrina social da Igreja que se alicerça apenas no combate ao aborto, às pautas homoafetivas, à descriminalização das drogas, entre outras questões específicas de ordem moral.

O radicalismo efetuado por determinados atores sociais inseridos em ambos os movimentos exerce impactos deletérios com o mesmo grau de intensidade no espaço público por mais divergentes que sejam as suas agendas, descortinando assim contradições que se manifestam nas suas condutas. Entre as antinomias que afloram, podem ser verificadas as seguintes: os identitários e os eclesiais apesar de apreçoarem a defesa da liberdade humana em seus discursos empregam mecanismos de vigilância e controle que violam o próprio direito de liberdade dos indivíduos; ambos os grupos sublimam a inclusão e os direitos humanos, mas demonstram em suas truculências um forte ensejo de silenciamento do outro. Tais rivalidades se recrudesçam devido ao atual contexto de polarização política que norteia os ativismos.

Enfim, o sectarismo e o radicalismo verificados nos movimentos identitários e eclesiais desvelam que a sociedade brasileira ainda está muito distante de alcançar um consenso democrático que exige educação, diálogo, entendimento e respeito às divergências. Sem sustentar a extinção desses movimentos, reiterando que muitas atrocidades são resultantes do extremismo de determinados atores que infelizmente conseguem reverberação na militância, cumpre asseverar que essas associações, apesar da incompatibilidade de muitas propostas, possuem uma funcionalidade que é essencial para a consolidação de um sistema democrático que aglutine diferentes pautas. Mas esse caminho requer a necessidade de disputas no espaço público e, conseqüentemente, uma mudança nas estratégias desses movimentos no debate de qualquer agenda.

REFERÊNCIAS

AHMAD, Aijaz. “Cultura, nacionalismo e o papel dos intelectuais”. In: WOOD, Ellen Meiksins & FOSTER, John Bellamy (orgs). *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999, p. 59-73

CARRANZA, Brenda. *Catolicismo Midiático*. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2011.

COMBLIN, José. *Um novo amanhecer da Igreja?* Petrópolis: Vozes, 2003.

DOCUMENTOS DA CNBB 105. *Cristãos leigos e leigas na Igreja e na sociedade*. São Paulo: Paulinas, 2016.

GIUMBELLI, Emerson. *O fim da religião: dilemas da liberdade religiosa no Brasil e na França*. São Paulo: Attar Editorial, 2002.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MAFFESOLI, Michel. “Tribos pós-modernas”. In: *Saturação*. São Paulo: Editora Iluminuras, 2010, p. 31-44

----- *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

MARTINS, Patrícia Carla de Melo. “Tradicionalismo católico entre os intelectuais do Império”. In: RODRIGUES, Candido (org.). *Manifestações do Pensamento Católico na América do Sul*. São Paulo: Fonte Editorial, 2015, p. 73-98

MULHERN, Francis. “A política dos estudos culturais”. In: WOOD, Ellen Meiksins & FOSTER, John Bellamy (orgs). *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999, p. 50-58

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

RISÉRIO, Antonio. *Sobre o relativismo pós-moderno e a fantasia fascista da esquerda identitária*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2019.

SENETT, Richard. “O fim da cultura pública”. In: *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. Rio de Janeiro: Record, 2014, p. 186-192

SOARES, Pe. Matias. “Analfabetos Eclesiais”. Disponível em: observatoriodaevangelizacao.wordpress.com/2018/04/13/analfabetos-ecclesiais-um-novo-radicalismo

WOOD, Ellen Meiksins. “Sociedade civil e política de identidade”. In: *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010, p. 205-226

ZANOTTO, Gisele. “A associação *Tradição, Família e Propriedade* no Brasil e sua expansão para a Argentina”. In: RODRIGUES, Candido (org.). *Manifestações do Pensamento Católico na América do Sul*. São Paulo: Fonte Editorial, 2015, p. 209-232

CAPÍTULO 4

RELIGIÃO E ESCOLA OCIDENTAL: A INTERFERÊNCIA NA CULTURA DOS INDÍEGNAS DA ETNIA TERENA NO MUNICÍPIO DE AQUIDAUANA - MS

WESTERN RELIGION AND SCHOOL: THE INTERFERENCE IN THE CULTURE OF INDIEGANS OF THE TERENA ETHNICITY IN THE MUNICIPALITY OF AQUIDAUANA - MS

Elisangela Castedo Maria do Nascimento¹

Aparecida de Sousa dos Santos²

Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha³

Kleide Ferreira de Jesus⁴

Rodrigo da Silva Bezerra⁵

DOI: 10.46898/rfb.9786558892458.4

¹ E-mail: ecmcastedo@gmail.com, orcid: 0000-0002-8448-3315

² E-mail: aparecidapolini@hotmail.com, orcid: 0000-0001-9808-510X

³ E-mail: facdf@hotmail.com, orcid:

⁴ E-mail: kleideferreira12@gmail.com, orcid: 0000-0001-5052-1507

⁵ E-mail: orcid: 0000-0002-6256-7462

RESUMO

A cultura Terena sobreviveu a dois processos civilizatórios e nos dois houve muita perda, mas eles se organizaram e ressignificaram muitos conhecimentos e, portanto, resistiram e ainda resistem numa luta cotidiana, sendo a escola indígena um dos espaços de fortalecimento dessa luta. Esse artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica e de campo que teve como objetivo: a) refletir o papel da Religião e Escola para os Terena, b) discutir como a Escola está sendo usada pelos Terena na atualidade. Foram entrevistados professores, coordenadores e direção de uma Escola Municipal Indígena de Aquidauana – MS. Como resultado, consideramos que a religião e a escola a princípio foram usadas como uma ferramenta de dominação, mas percebemos que os Terena à estão utilizando como uma ferramenta de resistência, disseminadora de valorização da cultura, visto que os pastores e professores têm incluído o ensino da cultura no currículo hibridizando os conhecimentos.

Palavras-chave: Religião, Escola, Etnia Terena.

INTRODUÇÃO

Há 522 anos os indígenas brasileiros resistem e lutam pela sobrevivência e pelos seus direitos enquanto primeiros donos das terras brasileiras. Nesses 522 anos, muitas etnias foram dizimadas, ou pelo processo de colonização ou pelas ideias modernas que os colocaram à margem da sociedade subalternizando-os. Suas línguas, terras, religião e cultura foram espoliadas, mas resistentemente muitas etnias como a Terena se adaptaram à novos costumes, sem perder sua essência, para sobreviverem.

Diante dessas considerações iniciais, nosso objetivo neste artigo foi discutir como a religião e educação escolar foi usada como métodos de dominação e imposição de outra língua, outros costumes, outra cultura. Optamos em realizar a pesquisa qualitativa porque permite investigar e analisar os fenômenos das relações sociais de acordo com o contexto e em vários ambientes em que ocorreu o fenômeno. Dessa forma, quem pesquisa necessita perceber o fenômeno da perspectiva das pessoas envolvidas (GODOY, 1995). A ferramenta utilizada foi a revisão de literatura com intuito de estruturar a discussão sobre a influência da religião e da escola na vida dos indígenas em geral e dos indígenas da etnia Terena.

As discussões aqui elaboradas foram baseadas nos seguintes autores: Saviani (200) que discute a política educacional na época da colonização; Botoloti (2003) e

Neto e Maciel (2008) que explica a rotina e os métodos empregados pelos Jesuítas; Telles (1987) faz a discussão sobre a história e a valorização da visão etnocêntrica; Freire (2004) faz a reflexão sobre a escola, o ensino e discute o embate entre concepções pedagógicas diferentes que provocaram um choque cultural intenso, além de muitas perdas culturais para os indígenas; Benites (2014), Seizer (2016) e Sebastião (2018) que são intelectuais Terena e discutem a respeito da religião em sua etnia. Esses autores permitiram percorrer o “caminho de reflexão, de um processo ainda em construção, com contribuições que podem gerar novas ações pedagógicas em relação [à compreensão] da nossa história que é cheia de antagonismos, tensões e conflitos (NASCIMENTO, 2019, p. 167).

Religião e escola no Brasil colonial

Em Portugal e em toda a Europa o analfabetismo estava presente nas massas populares, na burguesia, na alta nobreza e família real. Saber ler e escrever era privilégio da classe sacerdotal e à alta administração pública (NETO E MACIEL, 2008). Dessa forma, a Religião e o ensino escolar chegam juntas ao Brasil:

Quando os primeiros jesuítas aqui chegaram em 1549, chefiados pelo Padre Manoel da Nóbrega, eles cumpriam mandato do Rei de Portugal, D. João III, que formulara, nos “Regimentos”, aquilo que poderia ser considerado a nossa primeira política educacional. A partir daí foi elaborado o plano de ensino de Nóbrega dirigido tanto aos filhos dos indígenas como aos filhos dos colonos portugueses (SAVIANI, 2000, p. 4).

Nóbrega estabeleceu uma organização em forma de aldeais no ano de 1556, com a finalidade de aprimorar a forma de cristianizar os indígenas. Nóbrega colocou indígenas de diversas etnias em um mesmo espaço facilitando o ensino. Isso atendia o Regimento de Tomé de Souza que instruíra não colocar os indígenas no mesmo espaço que os colonos. Os indígenas deveriam viver isolados para garantir o controle da metrópole. No sistema de aldeias, os indígenas passaram a ter uma vida sedentária, debaixo das mesmas leis que os colonos. Indígenas de etnias diferentes e inimigas passaram a conviver sob disciplina militar com intensão de homogeneizá-los (BORTOLOTTI, 2003). “Se os índios reagissem à submissão porque eram orgulhosos e cientes de sua condição de donos da terra, eram vistos como selvagens que precisavam ser ‘amansados’” (TEIXEIRA, 1995 p. 296).

Os aldeamentos se transformaram em espaços de catequização. Os jesuítas acreditavam que ao isolar os indígenas, estes não seriam influenciados pelos maus exemplos e exploração dos colonos e ao limitar seus espaços físicos, a catequização aconteceria mais rápida, além de liberar mais espaços para agricultura e expansão de vilas e cidades.

Os padres jesuítas moravam junto com os indígenas nos aldeamentos, pois tinham a intensão de imprimir a disciplina militar para doutrina-los na fé cristã, para ensinar-lhes o hábito trabalho visando a economia e para usá-los na luta contra os inimigos externos e indígenas que atacavam as aldeias, considerados selvagens (NETO e MACIEL, 2008).

Um plano de estudos foi elaborado por Manuel de Nóbrega, mas foi suplantado pelo Ratio Studiorum, elaborado a fim de organizar as instituições de ensino de um jeito único para que todos que frequentassem as escolas jesuítas em qualquer lugar do mundo recebessem uma mesma educação, de maneira uniforme, mas ainda assim, foram abertas algumas exceções devido à diversidade de algumas localidades (BORTOLOTI, 2003).

No ponto de vista dos portugueses, tínhamos uma realidade diferente, o Brasil era uma exceção, pois havia aqui pessoas sem cultura, pagãos e selvagens que precisavam ser domados, civilizados e doutrinados a servir o “Senhor”. Em função dessa realidade tão diferente, não havia como seguir à risca o Ratio Studiorum, foram necessárias adequações e inovações sem perder o objetivo que era a conversão (BORTOLOTI, 2003).

Os indígenas que viviam nos aldeamentos eram obrigados a aprender e falar a língua geral, assim serviam de tradutores para os missionários. A língua geral foi uma adaptação das línguas de várias etnias facilitando a comunicação e a o ensino da língua portuguesa.

Segundo Bortoloti (2003), as narrativas mitológicas e as histórias indígenas, foram associadas às histórias bíblicas e usadas durante a catequese aproximando as duas culturas. Os jesuítas agiam da seguinte maneira:

As semelhanças encontradas e apropriadas foram a crença na imortalidade da alma, a oposição entre o bem e o mal e o medo que tinham de certas entidades tidas [como] demoníacas, a veneração de Zomé, que os religiosos acreditavam ser São Tomé santidade que teria deixado marcas de sua passagem pela Bahia e histórias que falam de um dilúvio que foi associado ao dilúvio de Noé. O padre Antônio Vieira também fala da noção que os nativos tinham e os jesuítas tentavam identificar com as histórias que traziam em sua bagagem cultural (BORTOLOTI, 2003, p. 8).

Dessa forma, eles criaram muitos métodos pedagógicos, usaram o teatro, a música, danças, cantos, tudo adaptado ao jeito indígena com o objetivo integrá-los à sociedade e cristianizá-los. (BORTOLOTI, 2003). Mas os Jesuítas não conseguiram avançar com essa metodologia visto que foram expulsos pelo marquês de Pombal, primeiro-ministro do Rei de Portugal, D. José I” (SAVIANI, 2000, p.4), iniciando

assim, uma segunda fase da educação que Saviani chama de “educação pública estatal”.

Os indígenas passam a ser vistos como trabalhadores braçais e os colonos reivindicam sua escravização. Como os jesuítas foram expulsos, os aldeamentos passaram à categoria de vilas com sistema de Diretório e Diretor nomeado pelo governador, mas com o mesmo regime de expropriação, além da intensificação da escravidão indígena. Os Diretórios proibiram a utilização das línguas indígenas e da língua geral nas salas de aula sendo obrigado o uso da língua portuguesa (BRASIL, 2007). A obrigação do uso da língua portuguesa era para que os índios entendessem e obedecessem aos desejos dos novos donos da terra, à nova sociedade.

No Brasil Império, século XIX, a educação nacional passa a ser considerada pública (SAVIANI, 2006). O Decreto 426, em 1845, definiu as diretrizes gerais para a reintrodução de missionários no Brasil com a responsabilidade de catequizar e civilizar os indígenas. A educação indígena passa a ser considerada fundamental, já que viviam totalmente descaracterizados de sua cultura original. Para sobreviverem precisavam não só aprender a ler e escrever, mas também sobre saneamento, higiene, técnicas agrícolas, marcenaria, costura. Dessa forma, supria o interesse comercial e produzia-se mão-de-obra barata (BRASIL, 2007).

Verificou-se por volta de 1870 uma dificuldade de manter o indígena nas escolas das aldeias e assim se investe em institutos de educação, internatos e em Pernambuco, orfanatos para crianças indígenas com intuito de fazê-las intérpretes linguísticos e culturais para ajudar na civilização de seus patrícios. Essas escolas ofereciam a instrução elementar e ensino de funções que ajudariam no desenvolvimento das províncias e no processo de assimilação dos indígenas (BRASIL, 2007).

No Período Imperial (1808 – 1889) a preocupação era a escola primária que atendesse a camada inferior da sociedade que eram as mulheres, negros e indígenas. Nesse período a instrução da população era considerada progresso moral, intelectual e social de qualquer país, em âmbito nacional e internacional (BRASIL, 2007).

Para Saviani (2006), a educação pública no século XX era considerada democrática e contava com especialistas, que no final do Império, concluíram que escolas destinadas ao ensino de crianças indígenas seria possível com a intervenção das missões religiosas, e até o princípio do século XX o indigenismo continuou se identificando com a missão católica. Assim, o Estado divide com as ordens religiosas católicas a responsabilidade pela educação para os indígenas (BRASIL, 2007).

Com a consolidação do regime republicano, o governo estabelece uma política indigenista na esperança de positivar sua imagem diante da sociedade nacional e internacional. Em 1910, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) para mediar as relações entre indígenas, não indígenas e órgãos governamentais assim como protegê-los da exploração. Em 1967, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) foi criada no lugar do SPI, sendo uma de suas responsabilidades a educação escolar indígena. Generosamente o governo criou o SPI que deveria proteger os interesses indígenas, mas muitas vezes foi conivente à situação de explosão e mesmo depois, a FUNAI também não fez, visto que apoiou a integração passando por cima dos seus costumes e cultura, permanecendo a injustiça.

Durante a colonização os portugueses enxergavam os indígenas como ignorantes e geralmente usavam as expressões: “gente bestial”, “papel em branco”, “gente montesa”, (CUNHA, 1990), demonstrando superioridade e preconceito em relação aos nativos. Numa mistura de encantamento, incredibilidade e vontade de dominar devido à malícia e ambição própria da cultura dos ocidentais, observaram perplexos, a alegria, receptividade, generosidade e a nudez dos indígenas. Essa primeira percepção impediu os portugueses de enxergar a estrutura organizada da sociedade indígena, o que prevaleceu foi a ideia de pessoas sem religião, sem cultura e sem conhecimento e fáceis de serem dominadas. Depois passaram a ser vistos como força de trabalho barata. Já na república havia a ideia de integração dos indígenas à sociedade através do trabalho. Segundo Telles (1987, p. 80) “Couto Magalhães propunha integração indígena à sociedade, como meio de aproveitar dois terços do território e garantir a defesa de fronteiras”.

Para cumprir todos esses objetivos a educação foi encarada como essencial já que sua cultura foi completamente descaracterizada e o indígena foi obrigado a aprender a viver em uma nova estrutura de sociedade. Segundo Freire (1987) ao receberem essa nova sociedade, se tornam apáticos às mudanças, cabendo a educação apassivá-los e adaptá-los ainda mais, “quanto mais adaptados, para a concepção bancária, tanto mais educados” (FREIRE, 1987, p. 36), e adequados à sociedade.

O Ensino Protestante

Em 1912 o evangélio protestante chega na região de Aquidauana, nas aldeias Bananal e Ipegue, as únicas aldeias existentes nessa época. Altenfelder (1949, p. 284) aponta que “em 1910 o missionário Henrique Whittington visitou as aldeias do Bananal e Ipegue, e em 1913, sob os auspícios da Inland South América Missionary Union (I.S.A.M.U), fundou junto às mesmas uma missão religiosa”. Mas segundo

o próprio Henrique Whittngtn¹ em 1912, ele e o diretor da ISAMU, fizeram uma viagem de reconhecimento pelas aldeias para ver a possibilidade de fazer o trabalho de evangelização. Em 16 maio de 1913, Henrique Whittngtn com esposa e filha e demais missionários, saíram de Assunção rumo ao Bananal e chegaram em 30 de maio em Taunay. No dia 31 de dezembro de 1915, foi constituída a primeira igreja evangélica do Brasil.

Junto com o evangelho protestante vieram as primeiras escolas para indígenas da região de Mato Grosso do Sul, diferente das escolas das missões, essas escolas buscavam aprender a língua materna com intuito de traduzir a bíblia na língua Terena. Todo material didático era adaptado para a língua Terena, pois havia um objetivo de evangelizar sem rejeitar a identidade e a cultura.

No Brasil, ainda havia etnias que falavam a língua materna, em função disso, foi implantado o ensino bilíngue nas escolas indígenas. O objetivo era alfabetizá-los na língua materna e na língua portuguesa e quando passavam a dominar a língua portuguesa o ensino ocorria apenas na língua oficial do país, o que é chamado de bilinguismo de transição, pois a língua indígena serviria para facilitar e acelerar o processo de integração dos indígenas à nossa cultura e sociedade (BRASIL, 2007). Segundo Collet (2003), existia em área indígena 66 escolas com padrão de escolas rurais e por essa razão ocorria a alfabetização apenas em língua portuguesa. Não conseguiram implantar a alfabetização com o bilinguismo para as populações indígenas.

Os missionários americanos da Sammer Institute of Linguistics (SIL) que atuaram em diversos países da América Latina com propostas de educação bilíngue. Sugeriram um trabalho em conjunto com o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que não aceitou, pois acreditavam em um indigenismo independente e possuíam uma visão negativa sobre os serviços do SIL que visava a integração civilizatória e cristianizante, por essa razão, o SIL buscou apoio no Museu Nacional, com quem assinou um convênio de pesquisa linguística em 1957, mas na surdina o SIL trabalhou com o desenvolvimento de materiais didáticos. Em 1969, assinou um novo convênio com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), onde conseguiram a responsabilidade pelo setor educacional, e a escola passou a ser “um lugar de conversão religiosa e cultural” (NASCIMENTO, 2019, p. 175).

A preparação de todo material de alfabetização nas línguas maternas e treinamento dos docentes da FUNAI e das missões religiosas ficou na responsabilidade

¹ Informações retiradas de sua carta traduzida para o português disponível em <https://centenarioevangelicaoterena.webnode.com.br/sobre-nos/>.

do SIL, que também tinha como objetivo converter os indígenas à religião protestante e integrá-los a Sociedade. Quando o Ministério da Educação (MEC) assumiu a educação escolar indígena, se deu o rompimento com o SIL, mas ainda não teve nenhuma modificação em relação aos métodos pedagógicos (COLLET, 2003).

A respeito da educação, Mussi, Urquiza e Vargas (2010, p. 39) consideram que:

Tradicionalmente, as crianças indígenas conheciam somente a educação chamada informal, aprendida na família e na relação com os adultos da aldeia, ou seja, no seu dia a dia. O conhecimento era passado de geração em geração, nas rodas das fogueiras, ou em cerimônias e rituais, ensinados pelos antepassados e perpetuados pelos mais velhos da aldeia.

A educação escolar oferecida ao indígena pelas instituições religiosas substituiu a educação feita pela família. “Essa educação oficial impôs um único modelo a todos, indígenas e não indígenas, trazendo outros valores e conhecimentos, excluindo, e até mesmo desvalorizando, os saberes tradicionais indígenas” (MUSSI; URQUIZA; VARGAS, 2010, p. 39).

Em função dessa imposição,

[...] tanto as lideranças indígenas, em um primeiro momento, quanto, depois, o movimento dos professores indígenas, assumiram a luta por uma educação escolar diferenciada, tendo como base os conhecimentos e valores indígenas, sem desprezar os saberes não-indígenas. Como resultado desse esforço por uma educação diferenciada, na década de 1980 foram organizados vários movimentos indígenas, para lutar contra toda forma de injustiça e discriminação, ou até mesmo de incompreensão sobre a sua cultura, sua história e seu modo de vida (MUSSI; URQUIZA; VARGAS, 2010, p. 39).

Membros da sociedade civil se juntaram aos professores indígenas para levantar formas alternativas menos violentas de interação entre a sociedade indígena e a sociedade nacional (BRASIL, 1999). A escola ganhou um novo sentido para os indígenas visto que, já não buscava a negação da sua identidade e da sua cultura.

Segundo Brasil (1999, p. 4):

Até 1988, a legislação era marcada por este viés integracionista, mas a nova Constituição inovou ao garantir às populações indígenas o direito tanto à cidadania plena (liberando-as da tutela do Estado) quanto ao reconhecimento de sua identidade diferenciada e sua manutenção, incumbindo o Estado do dever de assegurar e proteger as manifestações culturais das sociedades indígenas. A Constituição assegurou, ainda, o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, o que vem sendo regulamentado através de vários textos legais.

A Constituição Brasileira (1988), concede ao indígena o título de primeiro cidadão do Brasil e autêntico dono da terra. Dando ênfase ao que está na Constituição, a

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/06), reforça os direitos dos indígenas:

Art. 78 - I) proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II) garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996, [s/p]).

Dessa forma, à União foi dada a responsabilidade de organização da Escola Indígena respeitando as especificidades das culturas e o seu modo próprio de aprender, admitindo a colaboração dos sistemas de ensino estaduais e municipais (BRASIL, 1999).

O Estado brasileiro tentou se redimir por toda violência imposta aos indígenas desde a colonização, reconhecendo seus direitos, mas é necessário que as leis sejam implementadas e seus direitos sejam realmente respeitados.

Atualmente para os Terena

1 – A religião

A escola foi usada como aparelho abuso e violência desde a colonização e essas ações ficaram marcadas, inscritas em sua memória oral, mitos e narrativas (NASCIMENTO, 2019). A escola e a religião deslocaram-se para um novo significado quando passaram a ser administradas por indígenas que empreenderam adaptações e mudanças.

Nossos informantes nos contaram que no passado os pastores não indígenas impediam os membros da igreja de participar das danças tradicionais que eram consideradas rituais mundanos, mas hoje os pastores indígenas compreendem que as danças, as festas fazem parte da cultura e passaram a aceitar. Nos cultos os pastores pregam e alguns hinos são cantados na língua Terena. Entendemos que essa valorização da cultura como uma forma de insubordinação às relações de poder religioso, pois a “ambivalência na fonte dos discursos tradicionais sobre a autoridade permite uma forma de subversão, fundada na indeterminação que desvia as condições discursivas do domínio para o terreno da intervenção” (BHABHA, 1998, p. 163).

Os Terena desviaram as condições discursivas de domínio e intervieram na religião de forma que foi adaptada para sua cultura como afirma Seizer (2016, p. 118), “hoje temos um catolicismo-Terena; uma Umbanda Terena; um protestantis-

mo Terena, ou seja, nos empoderamos com essas culturas religiosas e fizemos nossa própria maneira de cultivar”.

Sobre a religião ocidental há duas formas de pensar entre os Terena. 1) alguns acreditam que seja ruim pois as doutrinas são pesadas e tira a liberdade do indivíduo, assim como, impede a prática da religião tradicional, considerada demoníaca, pois embasada no espiritismo. Essa imposição contra a religião tradicional é enxergada como perda de cultura, visto que envolve a não prática rezas e rituais. 2) outros acreditam que seja boa, pelo fato de proibir o uso bebida alcoólica e outras drogas, evitando que ocorram violências, desestruturação familiar, prostituição, gravidez indesejada, casamentos precoces, entre outros aspectos considerados degradantes da virtude humana.

Segundo Benites (2014, p. 49):

As enormes dificuldades, vivenciadas pelos adultos de hoje, postulam que a única saída é o bem-estar espiritual pregado pelas igrejas, e a salvação da alma é, ao mesmo tempo, o único referencial espiritual encontrado, segundo essas igrejas. Talvez isso os leve à conversão a esta religiosidade cristã, marcada pela imposição, como forma de fugir das dificuldades da realidade da [s] aldeia[s].

Embora essas dificuldades justifiquem a aceitação das religiões ocidentais nas aldeias, elas representam a ruptura da forma tradicional do Terena viver. Rituais, músicas, danças deixam de serem prestigiadas e acabam caindo no esquecimento. Os Terena são conscientes dessa perda cultural, mas acreditam que o contato com outras culturas resulta nessa mistura, como dizem. Hábitos novos são aprendidos e outros são deixados de lado.

Segundo a pesquisadora Terena (SEBASTIÃO, 2018), no imaginário das pessoas o povo Terena abandonou o xamanismo à medida de que o protestantismo e o catolicismo adentravam as aldeias, mas os xamãs resistiram à imposição das religiões do colonizador. A respeito disso, pesquisador Seizer, também pertencente à etnia Terena, entende que os praticantes do xamanismo se ocultam em função das novas religiões e a existência não é divulgada para qualquer pessoa:

A presença das religiões não indígenas nas comunidades indígenas, além da resignificação das cerimônias Terena, tem provocado uma “ocultação” dos praticantes e uma “negação de existência” pelos membros de denominações pentecostais e neopentecostais. A resposta para a existência ou não das práticas religiosas Terena depende para quem se pergunta e quando pergunta (SEIZER DA SILVA, 2016, p. 26).

Compreendemos essa ação de “negação cultural como negociação” (BHABHA, 1998, p. 312) uma estratégia usada para amenizar, suavizar as imposições culturais

estrangeiras que são traduzidas e incorporadas para serem aceitas num formato diferente.

2 - A Escola

Sobre a Escola, os Terena possuem com ela uma forte ligação. Todos os eventos e reuniões e cultos especiais ocorrem na escola. Projetos de valorização da cultura têm sido colocados em prática nas escolas, onde os professores ensinam o significado do grafismo e das cores usadas nas pinturas corporais, o significado das danças masculinas e femininas. Os anciões são levados na escola para contar as histórias e mitos Terena. As crianças aprendem sobre as comidas tradicionais e como eram feitas. No ensino de história do Brasil, não é contada a história dos livros didáticos, e sim a versão indígena, sendo uma prioridade no ensino de história. Todos os professores falam Terena e são incentivados pela direção e coordenação para falar frequentemente a língua materna em sala de aula para que os alunos acostumem. Brincadeiras tradicionais estão sendo resgatadas e ensinadas para as crianças. É uma forma particular e diferente de ensinar, aproximando conhecimento tradicional e conhecimento ocidental, interculturalizando conhecimentos com práticas pedagógicas outras.

Sobre essa aproximação, articulação de práticas pedagógicas outras, Hall (2003) acredita que é possível a coexistência sem a unidade de cada uma.

É importante ainda que uma articulação entre práticas distintas não significa que estas se tornam idênticas ou que uma se dissolve na outra. Cada qual retém suas determinações distintas, bem como suas condições de existência. Contudo, uma vez feita a articulação, as duas práticas podem funcionar em conjunto, não como uma “identidade imediata” (na linguagem utilizada por Marx na ‘Introdução de 1857’), mas como “distinções dentro de uma unidade” (HALL, 2003, p. 196).

Embora recebam a pressão da Secretaria de Educação para se fazer cumprir o currículo ocidental, a decisão final é da comunidade. Eles se reúnem e discutem o que está sendo proposto é interessante para seus alunos e comunidade. Caso avaliem que não, o ensino assim como os métodos e os conteúdos são adaptados à sua realidade. Como o papel aceita tudo, os documentos que precisam ser preenchidos para comprovar que seguem o currículo determinado pelos dos órgãos responsáveis pela educação, estão sempre certos e de acordo com o que lhes exigem. Deixamos a cargo dos leitores a interpretação do que foi dito...

Essa transgressão e hibridização dos conteúdos na verdade é respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases em seu artigo 79. O que existe é um currículo diferenciado que dialoga com os saberes não indígenas. E ainda arriscamos dizer que se trata de um diálogo complexo, visto que os saberes indígenas não são fragmentados e são

recheados de conhecimentos de diversas áreas formando um saber único e conciso. [...] “é possível dizer que eles transformam o encontro com conhecimentos diferentes em uma possibilidade de fortalecer a sua própria cultura e identidade” (BACKES, 2014, p.52). Ao contrário de homogenias, como objetivava o currículo monocultural moderno, o currículo indígena se torna híbrido, mistos e diaspóricos culturalmente, possuindo uma “pluralidade de conhecimentos heterogêneos em interações sustentáveis e dinâmicas [...] sem comprometer sua autonomia” (SANTOS, 2007, p. 85).

Dessa forma entendemos que nos diferentes lugares configurados nesse mundo, a colonialidade do saber acaba colaborando para que diferentes epistemologias dialoguem e se hibridizem gerando “pensamentos que aprenderam a viver entre lógicas distintas”, a conviver em meio a códigos deferentes, produzindo interculturalidades (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 4). Ao produzir interculturalidades os Terena estão usando a escola e a educação como uma ferramenta disseminadora de valorização da cultura hibridizando o conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerarmos que a escola foi criada como uma ferramenta de dominação para os autóctones, percebemos que eles à estão utilizando como uma ferramenta disseminadora de valorização da cultura, visto que os professores têm incluído o ensino da cultura no currículo hibridizando o conhecimento e produzindo interculturalidades.

No mundo existem diversas formas de conhecimentos, conceitos e critérios sobre vida, espírito e sociedade. O reconhecimento da existência da diversidade de conhecimentos populares, é uma maneira de superar as ideologias modernas. As sociedades indígenas possuem a sua própria ciência, a sua própria sistematização. É uma logicidade diferente, a sua forma de viver e enxergar o mundo possibilita aprender em seus espaços e contextos mediante as relações, a convivência. Entendemos que é importante conhecer, compreender e refletir essas outras formas de aprendizagens.

Consideramos que a religião e a escola foram usadas como instrumentos de dominação, mas com o passar do tempo os Terena se apropriaram dos conhecimentos e passaram a liderar essas instituições dentro de suas aldeias. Construíram uma religião híbrida, adaptada à sua cultura, assim como uma escola onde fazem de forma primorosa a interculturalidade de conhecimentos hibridizando o currículo e fazendo as adaptações necessárias para privilegiar suas histórias, lentas e mitos que são contadas pelos anciões da aldeia.

Os saberes ou conhecimento tradicional, é o conhecimento adquirido, acumulado e transmitido resultado de experiências ao longo dos séculos. Esses saberes são o resultado de adaptações para sobrevivência que influenciaram a cultura e o ambiente e estão sendo repassados para as crianças na escola e nas igrejas, garantindo a sobrevivência em meio à tantas adversidades e dificuldades que lhes foram impostas desde a colonização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTENFELDER, Fernando Silva. Mudança Cultural dos Terenas. Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo: (Dissertação de mestrado) In: **Revista do Museu Paulista, Nova Série**, São Paulo, vol. III, 1949. 271-37 p.

BACKES, José Licínio. A escola indígena intercultural: espaço/tempo de afirmação da identidade étnica e de desconstrução da matriz colonial. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 15, n. 1, p. 13-9, jan./jun. 2014.

BHABHA, Homi k. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BENITES, Eliel. **Oguata pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da reserva indígena te'yikue**. Dissertação. Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Campo Grande, MS, 2014.

BORTOLOTTI, Karen Fernanda da Silva; **O Ratio Studiorum e a missão no Brasil**. Revista História Hoje, N 2, SÃO PAULO, 2003

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Congresso Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm Acesso em: 10/08/2017.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Parecer 14/99, aprovado em 14/09/1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Cadernos SECAD 3- Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília: SEF/MEC, 2007.

SEBASTIÃO. Lindomar Lili. **O protagonismo das *seno têrenoe* - mulheres terena**. 2018. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. **Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico**, In CADERNOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA - 3º GRAU INDÍGENA. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 2, n. 1, 2003.

FREIRE, José Ribamar B. **Trajetórias de muitas perdas e poucos ganhos**. In Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Org.: Liv Sovik; Trad.: Adelaine La Guardia Resende let all. Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, Belo Horizonte, 2003.

MUSSI, Vanderleia, P. L., URQUIZA, Antônio H. A., VARGAS, Vera Lúcia F. **Cultura e História dos Povos Indígenas**. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância. Módulo 3, Reconhecendo preconceitos sobre os povos indígenas. Campo Grande – MS, 2010

NASCIMENTO, Elisangela Castedo Maria do. O Lugar dos Indígenas no Ensino de História: descobrimento, invasão ou conquista, o que se perdeu nesse processo?. *Revista Albuquerque*, vol. 11, n.22, jul.-dez. de 2019.

NETO, Alexandre Shigunov e MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões**. Curitiba: UFPR, n. 31, p. 169-189, 2008.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Coleccin Sur-Sur, CLACSO, Ciudad Autnoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos** – CEBRAP, n. 79 São Paulo, Nov. 2007.

SAVIANI, Dermeval, **1944 - A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas** - 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2006.

SEBASTIÃO. Lindomar Lili. **O protagonismo das *seno têrenoe* - mulheres terena**. 2018. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SEIZER da Silva Antônio Carlos. **Kalivôno Hikó Terenoe: sendo criança indígena Terena do século XXI: vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações**. Campo Grande, MS, UCDB, 2016.

TEIXEIRA, RAQUEL F. A. As línguas indígenas no Brasil In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

TELLES, Norma. A imagem do índio no livro didático: equívoca, enganadora. In: SILVA, Aracy Lopes da (org). **A questão indígena na sala de aula subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Brasiliense, 1987.



CAPÍTULO 5

A NEUROPSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA ATUAÇÃO CLÍNICA COM CRIANÇAS COM TDAH

*HISTORICAL-CULTURAL NEUROPSYCHOLOGY AND ITS
CONTRIBUTIONS TO CLINICAL PERFORMANCE WITH
ADHD CHILDREN*

Nicolle de Araújo Fontes Barroso¹

Alexsandra Maria Sousa Silva²

Artur Bruno Fonseca de Oliveira³

DOI: 10.46898/rfb.9786558892458.5

¹ E-mail: nicollebarroso8@hotmail.com, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5803494574152946>

² E-mail: alexsandramss88@gmail.com, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0164303186358260>

³ E-mail: arturbrunofo@gmail.com, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5934319722591134>

RESUMO

Objetivo: O objetivo geral do presente artigo é compreender como a Neuropsicologia Histórico-Cultural tem contribuído para a discussão em torno do TDAH em crianças. **Metodologia:** A metodologia realizada foi uma revisão narrativa de literatura, utilizando para coleta de dados um levantamento bibliográfico através das bases de dados Scielo e Google Acadêmico, após uma leitura atenta, foram identificadas 15 pesquisas de interesse. **Resultados:** Nos resultados foram discutidos acerca das contribuições do Luria para a Neuropsicologia Histórico-Cultural e para a compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, assim como também a utilização desse conceito para melhor entendimento acerca do TDAH. Por último, também foi discutido acerca de quais as perspectivas de intervenções clínicas na psicoterapia com uso dessa abordagem.

Palavras-chave: Neuropsicologia Luriana. Psicologia Histórico-Cultural. TDAH.

ABSTRACT

Objective: The general objective of this article is to understand how Neuropsychology has contributed to the discussion around ADHD in children. **Methodology:** The methodology used was a narrative literature review, using for data collection a bibliographic survey through the Scielo and Google Academic databases, after a careful reading, 15 researches of interest were identified. **Results:** In the results, Luria's contributions to Neuropsychology and the understanding of the development of higher psychological functions were discussed, as well as the use of these concepts for a better understanding of ADHD. Finally, the perspectives of clinical interventions in psychotherapy using this approach were also discussed.

Key-Words: Lurian Neuropsychology. Historical-Cultural Psychology. ADHD.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é tomado pelo DSM-V como uma patologia do neurodesenvolvimento (LEITE; TULESKI, 2011). Segundo esse manual diagnóstico, o TDAH, é considerado um transtorno neurobiológico e pode ser descrito como um padrão perseverante de comportamentos desatentos e/ou hiperativos/impulsivos, presentes em nível elevado e frequente em alguns sujeitos quando comparados aos demais que estejam na mesma etapa de desenvolvimento. Há uma prevalência na população de que o TDAH atinja 5% da população infantil e 2,5% dos adultos (APA, 2014).

Na definição do DSM-V este transtorno, possui subtipos que devem ser especificados no diagnóstico, podem ser eles: TDAH com apresentação combinada, quando o sujeito apresenta sintomatologias tanto de desatenção como de hiperatividade e impulsividade; TDAH com apresentação predominantemente desatenta, quando o indivíduo demonstra sintomas prevalentes de desatenção; e o TDAH com apresentação predominantemente hiperativa/impulsiva, quando a pessoa apresenta sintomas apenas de hiperatividade/impulsividade. Como este transtorno se manifesta durante o desenvolvimento infantil, ainda na idade pré-escolar já se apresentam alguns dos supostos sintomas, os quais podem acarretar prejuízos na aprendizagem e/ou no desenvolvimento das funções executivas, gerando problemas no desenvolvimento das habilidades sociais ou na inteligência (APA, 2014).

Em casos de TDAH, o diagnóstico é eminentemente clínico, devido à ausência de exames laboratoriais para a comprovação desse diagnóstico. Esse fator evidencia a fragilidade desse diagnóstico, o que facilita o aumento no número de casos diagnosticados e, conseqüentemente, o aumento dos índices de falsos positivos (MARTINHAGO, 2018).

De fato, o número de diagnósticos desta suposta psicopatologia tem crescido nos últimos anos e ganhado destaque, se tornando, um dos principais problemas de saúde mental infantil. Nos casos em que está presente um suposto TDAH, a terapêutica utilizada para o tratamento é frequentemente o psicoestimulante denominado metilfenidato, comumente conhecido como Ritalina, droga utilizada principalmente em casos de desatenção e problemas nas funções cognitivas. Por vezes, a utilização da medicalização parece ser a única medida terapêutica, possivelmente sendo desconsiderados os efeitos colaterais e outras possibilidades interventivas e/ou de cuidado para além do modelo biomédico (VIANA; COELHO, 2020).

Diante do exposto, objetivo geral deste artigo é compreender como a Neuropsicologia Histórico-Cultural tem contribuído para a discussão em torno do TDAH em crianças.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A utilização desenfreada de medicamentos em crianças diagnosticadas com TDAH, incita a primazia de uma visão idealista, naturalista e biologizante sobre a construção do psiquismo. Considerando, assim, a construção de uma terapêutica com uma visão individualista acerca de possíveis disfunções cerebrais, separando este aspecto da realidade concreta e objetiva e do contexto em que a criança se desenvolve (EIDT; TULESKI, 2010).

Diante disso, a Neuropsicologia Histórico-Cultural discorre algumas críticas à compreensão única e exclusiva do TDAH de forma biológica e a compreensão de apenas a medicalização ser utilizada como forma de tratamento, desconsiderando os aspectos sociais, culturais e históricos que envolvem essa suposta psicopatologia. Pois, esta abordagem psicológica concebe o psiquismo para além do amadurecimento orgânico ou do desenvolvimento biológico, envolvendo também a atividade do indivíduo no mundo (EIDT; TULESKY; FRANCO, 2014). Para Leontiev (1983) há uma relação dialética entre o cérebro, que é a base material do psiquismo e se organiza através de um sistema interfuncional cortical, e a atividade humana que é objetificada através da cultura.

Nesse sentido, as críticas são fomentadas em torno da compreensão de uma visão exclusiva do maturacionismo das funções psicológicas e da medicalização como fonte principal de tratamento. Optando-se assim por uma visão mais reflexiva e crítica sobre a indissociabilidade das condições sociais, históricas, culturais e o desenvolvimento biológico, que funcionam no desenvolvimento humano de modo conjunto e devem ser vislumbradas e discutidas também nesse formato, para, a partir daí, compreender o desenvolvimento e a formação do psiquismo (VIANA; COELHO, 2020). Diante do exposto, o artigo tem como objetivo geral compreender como a Neuropsicologia Histórico-Cultural tem contribuído para a discussão em torno do TDAH em crianças.

3 METODOLOGIA

O presente artigo utiliza como método a revisão narrativa, com caráter descritivo. Essa metodologia de estudo é útil para descrição e discussão de estudos sobre determinado tema, de modo teórico ou contextual (ANIMA EDUCAÇÃO, 2014). A coleta de dados foi realizada a partir de um levantamento bibliográfico, segundo Martins e Theóphilo (2016) esta estratégia de pesquisa é base para o desenvolvimento das pesquisas científicas, tendo em vista que tem como intuito realizar discussões e explicações acerca do tema, a partir de outros estudos anteriormente publicados em periódicos reconhecidos.

Foram utilizadas as bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o Google Acadêmico, como palavras-chave, de forma combinada, foram utilizadas: Neuropsicologia and Psicologia Histórico Cultural and Luria, TDAH and Vygotsky, TDAH and Clínica Histórico-Cultural, TDAH, Neuropsicologia and Luria. Além disso, também foram coletados dados a partir das referências dos artigos encontrados com o intuito de coletar mais informações relacionadas ao tema.

Os critérios de inclusão utilizados na presente pesquisa foram: estudos sobre a temática publicado nos últimos 20 anos (2000 a 2020), com o objetivo de investigar historicamente os estudos e compreender as discussões atuais e construções teóricas da compreensão sobre TDAH dentro da Neuropsicologia Histórico-Cultural, que passou a considerar o aspecto social presente na Neuropsicologia Luriana apenas a partir dos anos 2000 (TULESKI, 2010). Estes estudos para serem incluídos na pesquisa estavam em idioma português e inglês e discorriam acerca da neuropsicologia sob a perspectiva de Luria. A partir disso, identificou-se 15 pesquisas de interesse, dentre elas 2 teses, 11 artigos e 2 livros. Para análise final foi realizada uma leitura atenta dos trabalhos escolhidos na íntegra, com o intuito de investigar a compatibilidade aos objetivos deste artigo e desenvolver as discussões apresentadas nesta pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 A psicologia histórico-cultural e as contribuições de Luria à neuropsicologia

A Psicologia Histórico-Cultural se constituiu a partir de três grandes autores russos: Lev Semenovitch Vygotsky, Alexei Nikolaivich Leontiev e Aleksandr Romanovich Luria, juntos eles formaram a Troika e desenvolveram uma abordagem da Psicologia que se propunha a ir além das teorias psicológicas vigentes na época, que dicotomizavam na discussão entre o idealismo, difundido na fenomenologia e o naturalismo representado pelas abordagens comportamentais. Esta nova abordagem, tinha como base teórica o materialismo histórico e dialético e almejava a criação de uma nova compreensão do funcionamento psicológico por meio desta perspectiva (REGO; OLIVEIRA, 2010).

Nesse sentido, os autores citados defendiam que o comportamento humano é constituído da junção de fatores biológicos com fatores históricos e culturais, pois consideravam que desenvolvimento humano sofre impacto das mudanças históricas da humanidade, o que conseqüentemente causa o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o nascimento de um homem diferente (LEITE; TULESKI, 2011). Esta teoria pode ser compreendida a partir de quatro premissas principais, estas em relação, embasam teoricamente todos os estudos desenvolvidos por Vygotsky, Luria e Leontiev.

A primeira premissa destaca a essencialidade da utilização do método genético para pesquisar e estudar o desenvolvimento humano. As pesquisas realizadas por meio da Psicologia Histórico-Cultural proveram uma explicação genético-

-desenvolvimental acerca do funcionamento psíquico, observando a relevância do meio social e da cultura no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Desta forma, demonstrando as consequências diretas que a inserção em um meio sócio, histórico e cultural possui na estruturação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (EILAM, 2003).

A segunda premissa revela o suporte biológico das funções psicológicas superiores, considerando a atividade cerebral como um sistema aberto, plástico e estruturalmente passível de alterações no decorrer do tempo. É importante ressaltar que estas funções não devem ser entendidas apenas como produto direto da evolução biológica, pois, como apresenta a terceira premissa o funcionamento psicológico complexo é diretamente fundamentado pelas relações sociais estabelecidas na relação homem-mundo, a partir dos fatores históricos e culturais.

A partir disso, Vygotsky, Luria e Leontiev consideravam que o funcionamento cerebral teria sido construído ao longo do desenvolvimento histórico da sociedade sendo isto consequência da atividade do homem no mundo, que precisou se desenvolver para responder as demandas ambientais evolutivamente. Já a quarta premissa que embasa a Psicologia Histórico Cultural, defende que a relação entre homem e mundo não são diretas e sim mediadas por instrumentos ou signos (por exemplo, a linguagem verbal) (HAZIN et al., 2010).

Com isso, é possível identificar que o desenvolvimento humano, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, deve ser considerado a partir de diferentes níveis de análises. São eles: O da sociogênese, que se refere ao desenvolvimento histórico e cultural da humanidade e as contribuições que estes trouxeram para o comportamento humano. O nível filogenético, representado pela evolução da espécie. O nível ontogenético que se refere ao desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo dos homens no mundo, que pode ser representado pelo desenvolvimento humano. E, por fim, o nível da microgênese que considera cada fenômeno psicológico como único e o desenvolvimento em uma trajetória individual, este nível pode ser representado pelos comportamentos, transformações, desenvolvimento e ações do próprio sujeito (VYGOTSKY, 2007).

Para Luria, há uma estrutura sistêmica das funções psicológicas superiores e, esses sistemas funcionais seriam responsáveis pelo controle da realização de atividades ou comportamentos, selecionando os instrumentos e signos adequados. Estes se autorregulariam e comporiam uma estrutura complexa, com componentes eferentes e aferentes que estariam em relação e poderiam substituir uns aos outros (RICCI, 2014).

Estas funções psicológicas voluntárias seriam formadas durante o desenvolvimento histórico do sujeito, sendo eminentemente sociais em sua origem e estruturalmente complexas e hierárquicas, o que afetaria nas formas principais da atividade consciente, portanto, devendo serem estabelecidas como sistemas funcionais complexos como afirmava Vygotsky (TULESKI, 2007). O autor destaca a partir de seus estudos, que há três unidades funcionais que formam o cérebro e se organizam de modo hierárquico e, a partir disso, demonstrou que as funções cerebrais possuem localizações dinâmicas (GOMES; TULESKI; LEITE, 2018). Segundo Tuleski (2011), a primeira unidade funcional regula o tono ou a vigília; a segunda tem como função obter, regular e verificar a atividade mental e a terceira unidade tem a responsabilidade de programar, regular e monitorar a atividade psíquica. Elas são dinâmicas e se modificam no decorrer do desenvolvimento do sujeito no contexto histórico-cultural.

As áreas primárias ou de projeção, possuem relação com as funções sensoriais e motoras e estão localizadas em diferentes regiões corticais, estando divididas de acordo com sua especificidade. As áreas de associação, não estão ligadas diretamente as funções sensitivas e motoras, ocupam espaços extensos da área cortical e são extremamente relevantes no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. São divididas em área de associação secundária e terciária. A área de associação secundária é unimodal e apresenta ligação indireta com subtipos específicos da modalidade sensorial ou motora. Já a área de associação terciária, que é a área mais complexa e está no topo da hierarquia cortical, é supramodal e não se relaciona especificamente com nenhuma modalidade sensorial. A área de associação terciária é responsável por integrar informações advindas do processamento sensorial realizado nas regiões secundárias, que oportunizam o sujeito a elaborar estratégias comportamentais (HAZIN et al., 2010).

Já as áreas terciárias (heteromodais) são responsáveis pelo fornecimento de dados de localização a partir dos quais são realizadas a conjunção das informações fracionadas advindas de cada modalidade, objetivando um funcionamento cognitivo conjunto e coerente (HAZIN et al., 2010). São elas: a área pré-frontal, que envolve processos de desenvolvimento de estratégias comportamentais, a sustentação da atenção e na regulação emocional; a área temporoparietal terciária responsável pela percepção espacial e formação do esquema corporal, além do reconhecimento de faces, objetos e vozes; e, por fim, as áreas límbicas, que exerce uma importante função no âmbito da memória e no comportamento emocional. Já a região parietal, possui relevante importância para a linguagem, praxia, integração visuo-motora e a atenção espacial (HAZIN et al., 2010).

A neuropsicologia luriana compreendia que a partir da atividade conjunta dos diferentes sistemas do cérebro era possível estudar, pesquisar e entender as bases cerebrais da complexa atividade consciente, significativa e sistemática. Procurando revelar também a contribuição específica de cada um dos sistemas funcionais na atividade dele como um todo (LURIA, 1979). Ricci (2014) descreve em sua pesquisa que Luria concebia em sua teoria que cada região do cérebro detinha uma especialidade funcional, no entanto, estas especialidades funcionavam na relação entre as regiões complexas do sistema funcional como um todo, que era constituído de modo histórico e cultural na relação entre o sujeito-mundo.

Portanto, o desenvolvimento cerebral e, conseqüentemente humano, para a Psicologia Histórico-Cultural, acontece a partir da interrelação do desenvolvimento biológico em conjunto com as relações histórico e culturais na relação homem-mundo. Diante disso para compreender as alterações psíquicas do sujeito que apresenta um quadro de TDAH e como se dá o desenvolvimento dessa suposta psicopatologia, é preciso compreender também mais pormenorizadamente o desenvolvimento humano na constituição do sujeito e das funções psicológicas superiores, no caso do TDAH, principalmente o entendimento da função psicológica atenção.

4.2 O desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a criança com TDAH

Para a Psicologia Histórico-Cultural o desenvolvimento humano perpassa pelo entrelace de diversas questões sejam elas sociais, políticas, culturais e, também pela dimensão biológica, que é imprescindível para a construção do homem enquanto tal. Esta perspectiva destaca a relevância de compreender esse desenvolvimento a partir da indissociabilidade entre a dimensão biológica e as dimensões sociais e culturais. Com isso, faz-se necessário compreender o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória, percepção e pensamento) considerando não somente o funcionamento de determinada área do cérebro, mas também, a partir do caráter histórico do desenvolvimento desta função no decorrer da história da humanidade e a partir da cultura, que através da internalização, funciona como mediadora e organizadora das funções psicológicas superiores (LEITE; RABELLO, 2014).

O desenvolvimento humano é caracterizado a partir de formações qualitativamente novas (neoformações), que foram desenvolvidas a partir de um ritmo próprio e precisam de avaliações específicas para compreendê-las. Com isso, para delimitar uma periodização do desenvolvimento, se deve investigar as alterações internas ocorridas e as neoformações, estas possibilitam uma base sólida para de-

signar os principais períodos de constituição da personalidade do sujeito (LEITE, 2015). Além disso, é necessário também compreender a dinâmica das novas formações e a mudança de uma idade para outra. Estas mudanças podem acontecer de forma gradual ou em períodos de crise (HAZIM et al., 2010).

Desse modo, durante o desenvolvimento humano os sistemas funcionais, descritos por Luria, e que subsidiam as funções psicológicas superiores se complexificam no decorrer da vida do sujeito. Estes se constituem no processo de comunicação e através da atividade mediada pelo outro, por meio da aquisição de instrumentos e signos inerentes na cultura. Com isto, o período de escolarização representa um momento fulcral no desenvolvimento da criança que, se bem orientado, desenvolve a interfuncionalidade dos sistemas funcionais (LEITE, 2015).

Durante a infância, principalmente na idade escolar, há o desenvolvimento acelerado das funções psicológicas superiores, mesmo que de uma maneira não linear e nem homogênea. Este ocorre através dos processos de alterações estruturais e funcionais do sistema nervoso central, mais especificamente no córtex frontal e pré-frontal (COSTA, 2015). Para Vygotsky (2007) o processo de desenvolvimento infantil ocorre por meio de um complexo processo dialético que se diferencia através de uma periodicidade, pela desproporcionalidade no desenvolvimento de diferentes funções, pelas transformações qualitativas de umas formas em outras, pela relação complexa estabelecida entre processos evolutivos e involutivos, considerando o entrelaçamento de fatores externos e internos e um difícil processo de superação de dificuldades e adaptações. Com isso, o desenvolvimento para o autor deve ser entendido de forma ampliada, considerando todos os processos que o envolvem. Desta forma, a aprendizagem pode preceder o desenvolvimento.

Nesse sentido, faz-se necessário entender como acontece o desenvolvimento, para compreender o TDAH, que é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento (APA, 2014), seus sintomas são identificados principalmente durante os anos escolares e são motivos de encaminhamentos, realizados muitas vezes pelas próprias escolas, para diagnósticos, com a motivação de culpar o transtorno para a não aprendizagem, sendo este fator motivo de inúmeras críticas e gerador de milhares de diagnósticos inconsequentes (VIEIRA, 2017).

Para fomentar essa discussão e compreender o TDAH dentro da abordagem histórico-cultural, é necessário inicialmente entender a atenção ainda como função psicológica elementar e inata, indo além da compreensão dos sintomas que se apresentam no quadro, como a desatenção, a hiperatividade e a impulsividade e da concepção de que o indivíduo tem a capacidade de manter o foco da atenção e con-

trolar o seu próprio comportamento. A partir desse passo inicial, é imprescindível a investigação clínica do desenvolvimento da atenção, principalmente como função psicológica superior, de modo voluntário, para, a partir deste ponto, compreender possíveis prejuízos, principalmente na internalização dessa função psicológica, que deve sair do meio interpsicológico e se tornar intrapsicológica, visando o desenvolvimento da atenção voluntária. É importante buscar a origem desse prejuízo (LEITE; TULESKI, 2011).

A atenção voluntária se desenvolve a partir da motivação imposta pelo adulto, que intencionalmente coloca a criança em novas atividades e organiza o seu comportamento. Nesse processo a linguagem é uma função imprescindível no desenvolvimento da atenção voluntária, pois é através dela que o adulto nomeia, indica regras e passos que a criança deve seguir para realizar uma atividade e esta desde criança, utilizando da sua atenção elementar vai observando e concentrando-se nas instruções do adulto, este é o primeiro passo da formação dessa função psicológica superior. Aos dois anos, já utilizando da possibilidade de andar essa criança já pode pegar objetos e realizar atividades com eles, com isso, ela volta sua atenção para essas atividades fazendo uso dos objetos. A partir do domínio da linguagem, a própria criança já consegue indicar e nomear os objetos, fator este que organiza melhor a sua atenção, utilizando-a de modo autônomo, repetindo para si mesmo o que deve fazer, com isso, ela realiza esse processo de internalização e desenvolvimento da atenção voluntária e complexifica o seu comportamento, podendo a partir disso planejar e solucionar problemas. Desse modo a criança vai desenvolvendo a sua atenção voluntária, a partir da relação com o outro e consigo mesmo (EIDT; TULESKI, 2010).

Com isso, a origem desse possível prejuízo no desenvolvimento da atenção voluntária pode ser compreendido por meio do modo de organização social e cultural da população atual, no contexto pós-moderno, que convive diariamente com enxurradas de informações, estímulos e impulsos, em um mundo que preza pela celeridade das ações e pelo imediatismo. Contexto esse que impacta diretamente no desenvolvimento psíquico de todos, especialmente das crianças, que são exigidas cotidianamente a lidar com essa complexidade, de modo intenso e rápido, são muitas atividades, estímulos e conexões em rede (VIANA; COÊLHO, 2020). As relações concebidas no mundo pós-moderno, considerando toda essa fluidez, liquidez e rapidez, geram consequências nas relações sociais que a criança permeia e que são imprescindíveis para o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores, entre elas a atenção voluntária, já que elas se desenvolvem inicialmente

no meio social (interpsicológico) para depois se tornarem habilidades individuais (intrapsicológico).

Diante deste cenário de aumento disparado dos diagnósticos de crianças com TDAH, marcando a infância e conseqüentemente a vida desses sujeitos, que muitas vezes utilizam de intervenção terapêutica a medicação, como meio mais eficaz, concebido a partir do modelo biomédico, surge a reflexão: como o psicólogo clínico que atua a partir da abordagem histórico-cultural e compreende o TDAH de forma mais crítica e social pode contribuir para o desenvolvimento desse sujeito? Este assunto será mais pormenorizadamente discutido a seguir.

4.3 As contribuições da psicologia clínica histórico-cultural às supostas queixas de TDAH

A clínica desenvolvida a partir de uma perspectiva histórico-cultural, concebe este espaço como *locus* concreto da materialidade das relações sociais, em que são desenvolvidas as funções psicológicas superiores, pois contém desde a mediação simbólica, necessária ao desenvolvimento, até os processos colaborativos inerentes as relações humanas. Neste espaço ainda são discutidos aspectos acerca de outras relações sociais em que o sujeito está inserido, logo, também auxilia este indivíduo, seja ele criança ou adulto, a desenvolver novos signos para o desenvolvimento saudável (CLARINDO, 2020).

A apropriação de instrumentos e signos culturais propicia o desenvolvimento do sujeito, neste contexto, no processo de desenvolvimento as funções psicológicas mais básicas, se tornam culturalmente mediadas, transformando-as em funções psicológicas superiores. No caso da função psicológica atenção, há o desenvolvimento da sua forma reflexa (involuntária) para a sua forma voluntária, em que a criança passa a conseguir sustentar sua atenção em determinada atividade apesar dos outros estímulos, ainda que esta não seja agradável o tempo inteiro (LEITE; RABELLO, 2014).

Vygotsky, Silva e Tuleski (2015) compreendia os assuntos de ordem psicopatológicas a partir de explicações que incorporavam a relação entre o biológico e o social. Durante suas pesquisas clínicas em torno da defectologia, este autor trabalhou com crianças e com seus pais, realizava entrevistas, fazia diagnósticos e desenvolvia sua própria posição quanto a como realizar um diagnóstico, naquela época (DELA-RI, 2012). Todos estes fatores, em conjunto com o método e construção teórica realizada pela Troika, embasam a prática clínica de psicoterapia a partir da perspectiva histórico-cultural.

Nesse sentido, a psicoterapia realizada com crianças a partir desta abordagem, compreende o que se entende no discurso biomédico como TDAH a partir da relação entre os fatores biológicos, sociais e culturais e como estes fatores se desenvolveram. Como a psicoterapia é considerada um espaço social, passível de criação de novos signos e instrumentos possibilitando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o psicoterapeuta histórico cultural que trabalha com demandas de TDAH, compreenderá que possivelmente houve aspectos nas trocas interpessoais estabelecidas pela criança as quais dificultaram o desenvolvimento de uma atenção voluntária. A prática na clínica, então, partirá da identificação dos aspectos que dificultaram o desenvolvimento da atenção e proporcionará um contexto para o desenvolvimento dessa função psicológica a partir do uso de mediadores, com destaque para a linguagem em suas múltiplas expressões.

Esta prática se fundamenta na concepção de que o psicoterapeuta Histórico-Cultural será mediador no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e na organização dos sistemas funcionais através da mediação simbólica (CLARINDO, 2020). Para isso, o psicólogo clínico que atua com crianças deve intervir utilizando de algumas brincadeiras, organizadas e pensadas por ele, para auxiliar a criança no seu processo de organização dos sistemas funcionais e no seu desenvolvimento, considerando que os processos sociais precedem os cognitivos (VIANA; CÔELHO, 2020).

A volição, como função psicológica superior importante para a atividade voluntária, também pode ser desenvolvida nas trocas estabelecidas pelo contato social intencional. Segundo Vieira e Leal (2018) o desenvolvimento da atividade voluntária na criança, seja ela atenção, memória, percepção, linguagem, pensamento e na esfera afetivo e emocional, acontece por meio da relação do indivíduo com a realidade, através das atividades que são realizadas em cada etapa do desenvolvimento. Desse modo, brincadeiras como, por exemplo, o jogo de papéis, no período pré-escolar (de 3 a 7 anos), são consideradas úteis para o desenvolvimento da atividade voluntária. O brincar auxilia o desenvolvimento dessas funções psicológicas, pois, por meio da brincadeira, a criança aprende a seguir regras sociais, internaliza a necessidade do controle do comportamento, desenvolve hierarquia de motivos considerando as regras da brincadeira (VYGOTSKY, 2007).

Portanto, o psicoterapeuta orientado pela abordagem histórico-cultural intervir com crianças com o suposto TDAH como mediador, através de brincadeiras organizadas, buscando o desenvolvimento da atenção, como função psicológica superior. Durante sua intervenção, este profissional também estará investigando as

relações sociais e a cultura em que esta criança está inserida, que são fundamentais para chegar a origem do motivo desse prejuízo na atenção e considerar outros tipos de possíveis intervenções e encaminhamentos para além da visão biomédica que possam auxiliar na mediação do desenvolvimento dessa função psicológica superior.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O crescente número de casos diagnosticados de TDAH no mundo, guiados pela visão biomédica estabelecida a partir dos critérios de diagnóstico descritos no DSM-V e a utilização desenfreada da medicalização no tratamento destes casos, trazem à tona a discussão levantada durante a construção desse artigo: há outras perspectivas que precisam ser discutidas para o entendimento e o tratamento de casos de TDAH para além do modelo biomédico.

Através da neuropsicologia, a partir da abordagem histórico-cultural, que conceitua o cérebro como dinâmico, flexível e que se desenvolve a partir do meio social, é possível compreender inicialmente como o homem se desenvolve e, conseqüentemente, como se complexifica a atenção como função psicológica superior, partindo do pressuposto defendido pela abordagem que as funções psicológicas voluntárias e mais complexas são aprendidas e adquiridas no meio social (interpsicológico) para, somente após, se tornarem habilidades individuais (intrapsicológico). Utilizando do referencial teórico dessa abordagem também são apontados outros caminhos como possíveis práticas para quadros de queixas relacionadas a atenção, com o psicoterapeuta podendo atuar como mediador para o desenvolvimento desta função a níveis mais complexos.

Apesar das discussões teóricas realizadas no presente artigo, que apontam caminhos outros, cabe destacar que a pesquisa apresentou algumas limitações, tais como: as pesquisas acerca do TDAH possuir mais produções ligadas ao modelo biomédico e a compreensões maturacionais, poucas pesquisas publicadas discorrendo acerca de intervenções clínicas utilizando da abordagem histórico-cultural com crianças com TDAH, além disso, nas pesquisas encontradas não havia um aprofundamento teórico acerca dos estudos da neuropsicologia desenvolvidos por Luria o relacionando com quadros de TDAH.

A partir das limitações deste estudo, é possível idealizar pesquisas futuras que visem realizar mais discussões acerca do tema considerando as perspectivas mais críticas à visão maturacional, outra possibilidade de estudo futuro é desenvolver uma pesquisa acerca da psicoterapia histórico-cultural em casos de TDAH, docu-

mentando as intervenções e o desenvolvimento do quadro e outra perspectiva de estudo futuro é aprofundar as discussões relacionando a neuropsicologia na abordagem histórico cultural com quadros de TDAH.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2014.

CLARINDO, Janailson Monteiro. **Clínica Histórico-Cultural: caracterizando um método de atuação em psicoterapia**. 2020. 203 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

DELARI JÚNIOR, Achilles. **O sujeito e a clínica na psicologia histórico-cultural: diretrizes iniciais**. Mimeo. Umuarama-PR. 2012. 17 p. Disponível em: <http://www.vigotski.net/clinica-ufms.pdf>. Acesso em 12 dez. 2021.

EIDT, Nadia Mara; TULESKI, Silvana Calvo. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e psicologia histórico-cultural. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 121-146, 2010.

EILAM, Gavriela. The philosophical foundations of Aleksandr R. Luria's neuropsychology. **Science in context**, v. 16, n. 4, p. 551-577, 2003.

GRUPO ANIMA EDUCAÇÃO. **Manual Revisão Bibliográfica Sistemática Integrativa: a pesquisa baseada em evidências**. Belo Horizonte: Grupo Anima Educação, 2014.

HAZIN, Izabel *et al.* Contribuições da Neuropsicologia de Aleksandr Romanovich Luria para o debate contemporâneo sobre relações mente-cérebro. **Mnemosine**, v. 6, n. 1, p. 88-110, 2010.

LEITE, Hilusca Alves; TULESKI, Silvana Calvo. Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH. **Psicologia escolar e educacional**, v. 15, n. 1, p. 111-119, 2011.

LEITE, Hilusca Alves; DE SOUZA, Marilene Proença Rebello. O desenvolvimento da atenção como objeto de estudo: contribuições do enfoque histórico-cultural. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 25, n. 1, p. 59-77, 2014.

LEITE, Hilusca Alves. **A atenção na constituição do desenvolvimento humano: contribuições da psicologia histórico-cultural**. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Actividad, conciencia, personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

MARTINHAGO, Fernanda. TDAH e Ritalina: neuronarrativas em uma comunidade virtual da Rede Social Facebook. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 10, p. 3327-3336, 2018.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina. Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. esp., p. 107-121, 2010.

SILVA, Maria Aparecida Santiago da; TULESKI, Silvana Calvo. Patopsicologia Experimental: Abordagem histórico-cultural para o entendimento do sofrimento mental. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 20, n. 4, p. 207-216, 2015.

THEÓPHILO, Carlos Renato; MARTINS, G. de A. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2009.

TULESKI, Silvana Calvo. **A relação entre texto e contexto na obra de Luria**: apontamentos para uma leitura marxista. Maringá: Eduem, 2011.

VIANA, Ezequiel Francisco Carvalho; COELHO, João Paulo Lopes. Desenvolvimento da atenção voluntária e a crítica medicalização da educação: TDAH à luz da psicologia histórico-cultural. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 3, p. 14278-14287, 2020.

VIEIRA, Ana Paula Alves; LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez. Enfrentando as Queixas: o Desenvolvimento da Atividade Voluntária para a Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, n. 4, p. 680-695, 2018.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.





CAPÍTULO 6

UMA REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA SOBRE OS IMPACTOS PSICOSSOCIAIS DA VIOÊNCIA SEXUAL COM ADOLESCENTES

*AN INTEGRATIVE LITERATURE REVIEW ON THE
PSYCHOSOCIAL IMPACTS OF SEXUAL VIOLENCE WITH
ADOLESCENTS*

Suzanna Loiola Rodrigues¹
Alexsandra Maria Sousa Silva²
Ana Helena Araújo Bomfim Queiroz³
Julyana Lima Vasconcelos Andrade⁴

DOI: 10.46898/rfb.9786558892458.6

¹ E-mail: suzannaloiola@outlook.com, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5245067344694780>

² E-mail: alexsandramss88@gmail.com, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0164303186358260>

³ E-mail: anahelenabqueiroz@gmail.com, Lattes: CV: <http://lattes.cnpq.br/0232482654471073>

⁴ E-mail: julyanalimapsi@gmail.com, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0603112175479466>

RESUMO

Este trabalho tem objetivo refletir sobre os impactos da violência sexual no desenvolvimento de adolescentes. Este trabalho foi realizado a partir de uma revisão integrativa de literatura, utilizando a plataforma Scielo, por meio dos seguintes descritores: psicologia, adolescentes e violência sexual. A busca ocorreu no período de agosto a dezembro de 2020 e foram selecionados ao final 14 artigos, que preencheram os critérios de serem trabalhos completos e disponíveis gratuitamente; referentes ao tema abuso sexual com adolescentes e publicados no período de 2011 a 2020. Foram excluídos artigos fora do tema ou repetidos. A adolescência é uma fase crucial para o desenvolvimento do sujeito, que ao ser marcada pela violência sexual passa a conviver com consequências psicológicas graves, assim como sua família. O suporte psicológico e familiar é imprescindível para que se possa ressignificar esses traumas. Conclui-se, portanto, que a família tem um papel de grande suporte para a vítima, assim como a Psicologia. No entanto, ainda é preciso que esta área desbrave ainda mais acerca do tema, afim de conseguir melhores contribuições tanto na atuação quanto nas pesquisas.

Palavras-chave: Psicologia. Adolescentes. Violência Sexual.

ABSTRACT

This work aims to reflect on the impacts of sexual violence on the development of adolescents. This work was carried out from an integrative literature review, using the Scielo platform, using the following descriptors: psychology, adolescents and sexual violence. The search took place from August to December 2020 and 14 articles were selected at the end, which met the criteria of being complete works and available for free; referring to the topic of sexual abuse with adolescents and published between 2011 and 2020. Off-topic or repeated articles were excluded. Adolescence is a crucial phase for the development of the subject, who, when marked by sexual violence, starts to live with serious psychological consequences, as well as his family. Psychological and family support is essential so that these traumas can be re-signified. It is concluded, therefore, that the family has a role of great support for the victim, as well as Psychology. However, it is still necessary for this area to explore even more about the subject, in order to achieve better contributions both in action and in research.

Keywords: Psychology. Teens. Sexual Violence.

1 INTRODUÇÃO

A violência sexual acarreta os mais variados tipos de sintomas e angústias na vítima, podendo as consequências psicológicas acompanhar a pessoa para o resto de sua vida. É um tema amplamente discutido em muitos âmbitos da ciência. Na psicologia, ela se destaca pelo tratamento dedicado do profissional da psicologia com a vítima, sua família e o agressor.

O abuso sexual com adolescentes, em muitas vezes ocorre no núcleo familiar, mas também acontece em outros âmbitos comuns à vítima. Segundo Florentino (2015), o abuso sexual se qualifica como cada situação que tenha um interesse sexual por trás, podendo ser de um ou mais adultos, em associação ao adolescente. Que pode acontecer no âmbito familiar, tendo relação com as pessoas que façam parte do seu núcleo afetivo, como no âmbito extrafamiliar, sendo com pessoas que não dispõem de nenhum parentesco.

Desde o início da década de 1990, o Estado vem promovendo campanhas de incentivo à denúncia, o que é um passo importante no combate à violência sexual. No entanto, o esse mesmo Estado falha quando não oferece ao denunciante o devido suporte para enfrentar a crise que se segue após a denúncia. É preciso compreendermos que a denúncia pode desencadear outras práticas de violências como retaliação, o que torna necessário que a sociedade e o Estado estejam preparados, com instituições fortes e eficazes para combatê-las também (SANTOS; COSTA, 2011).

Diante do exposto, temos como objetivo deste artigo refletir sobre os impactos da violência sexual no desenvolvimento de adolescentes, a partir de uma revisão integrativa de literatura.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo o Conselho Feral de Psicologia (2009), em nosso país há espaços de atendimento gratuitos à criança e ao adolescente vítimas de violência, no âmbito da assistência social e da saúde pública, que devem são amparados pelas diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. No entanto, de acordo com o Art. 13º da Lei 13.010 de 26 de junho de 2014, o Conselho Tutelar de cada localidade é que deve ser o responsável pelas denúncias de suspeita ou confirmação de castigo físico, de tratamento cruel ou degradante e de maus tratos contra a criança e ao adolescente. Esse fluxo ainda se mostra ineficiente considerando que no ano de 2021 o número de denúncias¹ do primeiro semestre chegou a 50.098, sendo 81% desses casos

¹ Dados do Governo Federal a partir do Disque 100 que é um dos canais da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos, do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (ONDH/MMFDH).

praticados dentro de casa, envolvendo a família, então apesar da discreta redução no número em comparação com o ano anterior (53.533 em 2020) o contexto em que ocorre as denúncias possibilitam a subnotificação e a reincidência dessas práticas.

Entende-se, portanto, que é necessário haver um trabalho multiprofissional que garanta a intersetorialidade para que as vítimas sejam atendidas em todas as suas dimensões. Vemos a importância do trabalho do psicólogo diante de casos assim, já que este pode ser um profissional que consegue aliar o saber técnico com o ético, necessário em episódios de assédio. Percebe-se que o trabalho do psicólogo frente aos casos de abuso sexual praticado contra crianças e adolescentes é um desafio complexo e desafiador, pois os profissionais, por vezes, deparam-se com episódios os quais lhes exigem diversas habilidades técnicas, éticas e, até mesmo, pessoais (FLORENTINO, 2014).

De um modo geral podemos dizer que nosso país ainda sustenta uma cultura patriarcal, costumes machistas e misóginos que aparecem nessa engrenagem robusta de práticas violentas contra mulheres, crianças e adolescentes, onde, muitas delas, desembocam na chamada cultura do estupro. Além disso, são muito comuns a culpabilização da vítima e a busca por um motivo que justifique o ocorrido que possa ser encontrado na vítima. Muitas vezes, dentro da dinâmica familiar, a vítima acaba sendo culpabilizada pela desestabilização causada pela denúncia e consequente abalo familiar (ARAÚJO, 2002).

No ano de 2021, surgem algumas conquistas no âmbito das políticas públicas com o decreto nº 10.701 de 17 de maio que institui um programa e uma comissão nacional de enfrentamento a violência contra crianças e adolescentes. Nesse documento vemos o fortalecimento de uma política intersetorial como estratégia de proteção, com direcionamento para integração e eficiência dos serviços de denúncia e notificação, mas também com um enfoque no compartilhamento da proteção integral das crianças e dos adolescentes com a comunidade e a sociedade civil. O decreto toca em aspectos preventivos e resguarda a necessidade do intercâmbio de conhecimento que fortaleça as estratégias de proteção.

Assim, percebe-se que além de termos uma cultura que descuida dos adolescentes, temos também uma sociedade que questiona a vítima e coloca em dúvida sua palavra. Favorecendo cada vez mais que sejam desencorajadas a denunciar os casos. Ressalta-se que o abuso sexual nem sempre deixa vestígios físicos, o que acaba sendo mais um fator facilitador para o ato de culpabilização da vítima. Assim, a violência que acontece contra crianças e adolescentes se trata de um encadeamento

global e endêmico que tem particularidades intrínsecas às diversas culturas e fatores sociais (NEVES *et al.*, 2010).

Segundo Cunha, Silva e Giovanetti (2008), no que tange à vítima, é possível afirmar que o silêncio corresponde à uma reação natural do ser humano, diante de situações que lhe oprimem e lhe envergonham, uma vez que se trata de uma relação de submissão física ou psicológica entre o agressor e a vítima. Assim, percebe-se a relevância de demonstrar o quanto nossa cultura influencia casos assim e de falar sobre a importância da abertura ao diálogo com as vítimas. De acordo com Fontes, Conceição e Machado (2017), é necessário o amadurecimento de perspectivas terapêuticas e preventivas que propiciem incentivos à intervenção psicológica e à reintegração do sujeito na sociedade.

O problema desta pesquisa se refere à ideia naturalizada de que falar de sexualidade sempre foi um tabu na sociedade, mas à medida que as pessoas foram criando coragem para falar publicamente pautas que envolvam a sexualidade, o abuso sexual foi se tornando cada vez mais exposto e denunciado. Pessoas de todas as idades, têm tomado a iniciativa fazer as denúncias.

Falar sobre sexualidade implica uma série de tabus e traz uma conotação de proibição. Quando ainda crianças até certa idade, paira sobre os pais a responsabilidade de tentar impedir o afloramento e inibir quaisquer curiosidades sexuais, conferindo a eles, um sentido de inocência. Assim, implica na forma como esses indivíduos descobrem e tratam da sua sexualidade e em como isso é abordado quando se tornam adolescentes. Com dito por Oliveira e Russo (2017), no que se refere aos adolescentes, continuar com essa visão da natureza da sexualidade é algo falho e controverso, em razão do aspecto biologizante do desenvolvimento sexual. De acordo com Almeida e Centa (2009), especialmente na adolescência o florescer da sexualidade se dá de uma forma muito diferenciada e manifestada por particularidades próprias do indivíduo. Assim, o adolescente passa por diversas mudanças biológicas e psicológicas e durante esse processo de desenvolvimento, acontece o despertar da sexualidade. Uma das áreas a que se dedica a Psicologia, se refere ao desenvolvimento dos indivíduos e os fatores externos e internos que influenciam diretamente nele.

3 METODOLOGIA

A revisão integrativa de literatura se baseia na elaboração de uma análise gradativa da literatura, a qual colabora com as argumentações acerca dos métodos e resultados obtidos de pesquisas, bem como considerações a respeito de novos

estudos (MENDES; SILVEIRA; GALVAO, 2008). Esse método, proporciona uma análise crítica e um resumo das informações produzidas sobre o que se pretende estudar, dessa maneira, pode-se fazer uso de materiais de metodologias diferentes. Com isso, possibilita que se classifiquem vários estudos, para que se direcionem para as próximas pesquisas e para que se integre os principais resultados na via prática (SOUZA *et al.*, 2018). Optou-se por esse método, pois ele permite que se faça a inserção concomitante de vários estudos e ao final, tem-se uma noção panorâmica do caso estudado (OLIVEIRA, *et al.*, 2020). As informações recolhidas por meio da leitura das primeiras pesquisas escolhidas pelo investigador são agrupadas e estudadas com regularidade, criando deduções sobre o tema (SANTOS; LEONIDAS; COSTA, 2016).

A seleção dos artigos foi executada nos meses de agosto a dezembro de 2020 na plataforma de busca Scielo. Os descritores escolhidos foram: (1) “Psicologia”, (2) “adolescentes”, (3) “violência sexual”. Assim, os critérios de inclusão que foram utilizados são os estudos publicados que tratassem da violência sexual com adolescentes, de modo que se considerasse a forma como pode afetar seu desenvolvimento. Os artigos que foram escolhidos estão disponíveis e completos, de forma gratuita. Textos publicados em português. Foram escolhidas publicações feitas de 2011 a 2021. Ademais, os critérios de exclusão foram artigos que não tratassem do abuso sexual legitimamente; que apenas abordassem aspectos legais; que não foram publicados dentre o período de 2011 a 2021; e estudos que não abrangessem os objetivos deste trabalho.

Na combinação dos descritores Psicologia AND Adolescentes AND Violência Sexual foram encontrados 27 resultados, ao serem filtradas produções dos últimos dez anos e do idioma, tivemos como resultado o quantitativo de 18 artigos e apenas 9 faziam menção à temática aqui estudada. Já a combinação de descritores Psicologia AND Violência Sexual, resultou em 88 estudos. Destes, trinta e cinco estavam no limite de ano e idioma, e destes, 14 faziam referência à temática estudada. Ao final dessa busca e excluindo as repetições, quatorze artigos foram selecionados e fazem parte do escopo teórico desse estudo.

Os dados construídos foram analisados a partir dos princípios da análise de conteúdo descrita por Bardin (2010). Campos (2004) afirma que este tipo de análise não necessita estar excessivamente atrelada a técnica ou ao texto, que de alguma forma possa afetar a engenhosidade e a competência instintiva do investigador. Bem como, não deve ser tão intrínseca, estabelecendo seus próprios pensamentos, pois assim o estudo poderia apenas atestar suas próprias ideias. Bardin (2010) expõe

que a análise de conteúdo se baseia na segurança de que a categorização (que seria a transformação dos dados brutos para os dados ordenados) não inclua transvio (seja por exagero ou renúncia) nos instrumentos, no entanto, se dá a identificar padrões não visíveis, em comparação com os padrões em estado bruto.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir de uma participação mais ativa da mulher na sociedade, com seu direito de falar, questões como a sexualidade passaram a ser cada vez mais abordadas. Abordando sobre os atos sexuais prazerosos, sobre as relações homoafetivas e as relações abusivas. Segundo Bicalho *et al.* (2012), gênero e sexualidade, ao serem tomados como essências reveladoras do humano, tornaram-se dispositivos de controle dos corpos, das populações e dos modos de existência. E a sexualidade, ao ser tomada como referência de funcionamento biopolítico, tem nas relações de gênero seu paradigma de construção (BICALHO *et al.*, 2012). A sexualidade está então no centro dessas relações de gênero, como relata Freitas *et al.* (2021) as violências de gênero, sobretudo a sexual, exprimem as formas com que as relações de poder são exercidas.

As diferentes formas de violência flagradas contra a criança e ao adolescente, operam em diferentes culturas e classes sociais e preocupam filósofos, sociólogos, psicólogos e outros cientistas sociais (DE ANTONI *et al.* 2011). A violência sexual é uma forma de agressão que acontece em todas essas diferentes sociedades e não se limita a idades ou gêneros. Há uma certa identificação de ocorrerem em maior frequência em determinados grupos com maiores fatores de risco.

De acordo com o relatado por Teixeira-Filho *et al.* (2013), esse tipo de violência varia não apenas de acordo com os gêneros, como também pela cultura no contexto no qual estão inseridos. Acreditam que variabilidade se deva pelo modo como cada cultura diverge e tem suas expectativas e ordenamentos diferentes de acordo com os gêneros, que assim explicitam as relações entre os sexos. Os autores afirmam ainda que é perceptível ver que a violência sexual acontece de qualquer forma com os adolescentes de todas as orientações sexuais, todavia aos que tem orientação heterossexual estiveram mais sujeitos a violência sexual e aos que tem orientação homossexual, são mais sujeitos a violência doméstica sexual (TEIXEIRA-FILHO *et al.*, 2013).

Portanto, a violência sexual pode acontecer entre relações hétero ou homossexual. Sendo ações postas obrigatoriamente as vítimas através de ameaças ou incitamento de sua vontade. Comumente, o agressor pode não fazer uso da violên-

cia física, mas utiliza sua influência sobre a vítima, que não é capaz de concordar (DELL'AGLIO; MOURA; SANTOS, 2011). De acordo com Paludo e Shirò (2012), constata-se que, neste caso, a presença de um fator de risco pode potencializar a exposição a outros riscos pela procura de alternativas de desenvolvimento, ou até mesmo de sobrevivência. No entanto, devido à grande diversidade da população, se torna difícil definir quais fatores podem causar mais risco. Os autores afirmam ainda que ocorrência de violência sexual por si só já determine a existência de riscos, é necessário conhecer a relação existente entre os fatores que incrementam o perigo e a vulnerabilidade das pessoas (PALUDO; SHIRÒ, 2012).

Ao se falar em abuso sexual com crianças e adolescentes, De Antoni *et al.* (2011), afirma que estudos o conceituam em suas limitações e competências, não apenas de forma diagnóstica, mas também por uma necessidade de estimular na população geral a consciência sobre as condições abusivas às quais estão evidenciadas em algumas comunidades. De acordo com Teixeira-Filho *et al.* (2013), diversos estudos relatam uma correlação entre vitimização física e/ou sexual na infância e/ou adolescência e uma variedade de consequências negativas para a saúde física e/ou mental. A dinâmica da violência sexual, especialmente a intrafamiliar, seja contra meninas ou meninos, tende a ser complexa devido a diferentes fatores que podem estar envolvidos em sua manutenção. (HOHENDORFF; HABIGZANG; KOLLER, 2012).

Reafirma-se que, a violência sexual pode ocorrer no contexto intrafamiliar e fora da família. Dell'aglio, Moura e Santos (2011) assim dispõe: Esse tipo de violência é considerado um problema de saúde pública pela frequência com que ocorre e, principalmente, pelo impacto das repercussões cognitivas e psicossociais que pode acarretar às vítimas e seus familiares. A violência sexual que ocorre fora do âmbito familiar, muitas vezes passa despercebida. Relata-se então que o abuso sexual extrafamiliar ocorre geralmente em locais próximos da residência da vítima e é perpetrado por desconhecidos ou por pessoas com uma relação pouco intensa com a família da criança (DE ANTONI *et al.*, 2011).

No que se refere à violência doméstica sexual contra crianças e adolescentes, além dos adultos que cercam a vítima terem uma certa dificuldade de perceber e identificar a violência dentro da própria casa, Teixeira-Filho *et al.* (2013) pontua que permanece muitas vezes dissimulada pela dificuldade dos adultos em ouvi-las e/ou enfrentarem a situação, dependendo de quem seja o(a) agente agressor(a). Essa dificuldade que se tem de se defrontar com esse acontecimento, torna ainda mais

complicado que haja a denúncia, portanto, o adolescente muitas vezes pode continuar exposto ao ciclo de violência.

A exposição prolongada ao abuso sexual, sendo ele no contexto intrafamiliar ou extrafamiliar pode acarretar diversos danos. Como afirma Texeira-Filho *et al.* (2013), quando relata que estudos indicam que a pessoa vítima de violência doméstica sexual ou violência doméstica, tem a possibilidade de desenvolver transtornos graves, que se conservam no seu desenvolvimento psicológico, afetivo e sexual. E as sequelas podem ser de ordem comportamental, física, cognitiva e/ou emocional. De acordo com Mendes e França (2012), é a falta de um testemunho e da presença sensível que lhe é inerente que torna o acidente inenarrável e traumático.

Como bem ressalta Cantelmo, Cavalcante e Fortunato (2011), muitas vezes o intenso sofrimento emocional só vai apresentar suas consequências posteriormente, frente à resolução de uma crise evolutiva ou situacional ou frente ao estresse. Desse modo, pode se tratar de mais uma maneira pela qual a violência pode ser difícil de se identificar diante da não denúncia. O momento da denúncia ainda é cheio de percalços, devido a diversos fatores que incluem desde a vergonha, como a culpa que a vítima pode sentir. Teixeira-Filho *et al.* (2013), aborda que os sentimentos de autodesvalorização estariam ligados à culpa, na medida em que muitas vítimas se sentem estigmatizadas em relação às outras pessoas, pois se envergonham do ato, se veem como inferiores ou desvalorizadas.

Questões como as citadas acima, podem ser utilizadas como exemplo para demonstrar um dos motivos pelos quais se torna difícil relatar o abuso e buscar ajuda da família ou de profissionais. Conforme Dell'aglio, Moura, Santos (2011) relatam, a revelação traz a possibilidade de que em alguns casos, seja feita a identificação do autor da violência sexual, podendo acarretar um trabalho preventivo para violências dessa magnitude, em decorrência de um possível tratamento psicológico com o autor da violência.

Pensando no adolescente ou criança que conseguem denunciar procurar por ajuda, Cantelmo, Cavalcante e Fortunato (2011), destacam que o sujeito que sofreu violência sexual precisa ser categorizado como um indivíduo em situação de risco. Por esse motivo, se torna imprescindível o encaminhamento para um atendimento terapêutico, onde ela possa estabelecer uma confiança, conversar e repensar suas opiniões e vivências.

Conforme Dell'aglio, Moura e Santos (2011) afirmam, para que se possa enfrentar esse tipo de violência, não basta apenas que o agressor seja responsabilizado

socialmente e judicialmente. Se faz necessário também ao atendimento, como um meio de impossibilitar novas agressões sexuais. Os autores abordam que, a psicoterapia deve ajudá-los a reconhecer a gravidade de seus atos, porém deve proporcionar uma visão de possibilidade de mudança e não um reforço da estigmatização dos pacientes (DELL'ALGIO; MOURA; SANTOS, 2011). Para Hohendorff, Habigzang e Koller (2012), o debate de particularidades da circunstância de violação sexual, tanto das vítimas como dos autores desse tipo de violência é proveitoso para que se possa entender sua dinâmica, como também contribuir para planejar intervenções terapêuticas e de prevenção.

Outro elemento de extrema importância é que, caso a mãe não acredite, tenha dúvidas ou não mostre ações para apoiar sua criança ou adolescente, ainda assim ela deve ser colocada próxima do tratamento psicológico, devido ao fato de que por vezes, elas que são as responsáveis por levar a vítima ao atendimento (DELL'ALGIO; MOURA; SANTOS, 2011). Nicoletti, Giacomozzi e Cabral (2017) afirmam que é necessário ainda, que além de caracterizar as situações de abuso e quando ocorreram, elas também sejam conduzidas aos dispositivos legais, afim de se dar seguimento ao processo.

Esse encaminhamento se faz necessário ainda para que, além de interromper a violência, se possa buscar ferramentas para que se possa lidar com questões como essas. As autoras ainda ressaltam que, direcionamento da vítima e de sua família ao tratamento psicológico é indispensável, como também é fundamental abordar a violência familiar nos dispositivos de saúde. (NICOLETTI; GIACOMOZZI; CABRAL, 2017). Outro aspecto importante, salientado por Nicoletti, Giacomozzi e Cabral (2017), é a urgência de qualificação dos profissionais que lidam com a denúncia e notificação do abuso, para que diminua a subnotificação dos casos e medidas preventivas e ações governamentais possam concretizar-se. Essas ações, no entanto, encontram um obstáculo no primeiro momento para o acontecimento da fala que expõe a violência. De Antoni *et al.* (2011) abordam a respeito da síndrome do segredo, que se refere a forma como o violentador se comporta, para que a vítima não revele o abuso e ele possa continuar a manter essa violência. Ele passa a contar mentiras, a ameaçar e a negociar trocas com a vítima.

Em alguns momentos a forma como o adolescente e o agressor sexual se aproximam, acontecem de forma gradual. Onde acaba por se estabelecer uma relação gradual, na qual ocorre trocas em que o adolescente permanece sempre em desigualdade e desvantagem. (DE ANTONI *et al.*, 2011). Em decorrência disso e de outros fatores, de acordo com Paludo e Schirò (2012), esse cenário torna ainda mais

complexa a identificação e a discussão dos fatores de risco e proteção inseridos nesse fenômeno. Sabendo disso, Campos e Urnau (2021), afirmam que impossibilitar o acesso a informações e espaços de proteção a este público pode impedir, por exemplo, a coibição e ruptura do ciclo de violência sexual ao qual se pode estar submetido.

O envolvimento de diversos campos profissionais, deve ser feito para que se possa integrar o máximo de saberes e intervenções. Campos e Urnau (2021) afirmam que, a intersetorialidade e a integração das políticas públicas devem envolver, prioritariamente, a educação, a saúde, a assistência social, a segurança e a justiça. A discussão acerca dos adolescentes em situação de abuso sexual na sociedade atual nos faz relacionar a proteção e o cuidado que esses indivíduos têm de receber do Estado, de suas famílias, da sociedade e inclusive dos profissionais da saúde (TRABOLD *et al.*, 2016).

Em seus estudos, Paludo e Schirò (2012), relatam que diante da violência sexual, o apoio que se tem da família se mostra como sendo uma variante que se demonstra como sendo protetora, mostrando como a virtude das relações familiares tem sua devida importância na vida das vítimas. Entretanto, ao buscar fatores de risco, constatou-se que a violência sexual se propende a surgir nas famílias que experienciam acontecimentos de violação em suas rotinas e em comunidades que estão em situação de vulnerabilidade social. De Antoni *et al.* (2011) destacam esses fatores são processuais, mutantes e subjetivos, pois o que seria risco para aqueles que estão em uma situação de vulnerabilidade e pobreza para um indivíduo, grupo familiar ou comunidade, pode ser compreendido provocador e impulsionador de recurso para os outros.

Essas situações a que são expostos esses adolescentes e suas famílias, acarretam uma maior vulnerabilidade. Conforme Paludo, Schirò (2012), é possível inferir que a fragilidade apresentada pela vítima nessas situações pode acabar expondo-a à violação sexual, uma vez que os autores de violência acabam por se aproveitar do poder existente nessa relação. O que pode trazer a reflexão sobre recentes aspectos que se relacionam a fragilidades desses adolescentes, no que tange à sua proteção e integridade física. Principalmente quando se determina a constância com que a violência sexual acontece, sendo em sua maior parte, mais de uma vez e na maioria dos casos, sendo o mesmo violentador (TEIXEIRA-FILHO *et al.*, 2013).

Nesse sentido, Paludo e Schirò (2012), considerando diversas situações de vitimização que causa danos para a vítima, tanto no que se refere ao desenvolvimento psicológico e emocional quanto no social, a violência sexual começou a ser

compreendida como um problema de Saúde Pública. É preciso pensar também em como ficam aqueles outros sujeitos envolvidos na violência, como no caso das mães e dos abusadores. Como demonstra Dell’aglio, Moura, Santos (2011), em nosso país, escarças são as circunstâncias em que se reconhecem políticas públicas ou programas que realizem intervenções voltados para trabalhar com as mães das vítimas ou com os autores das agressões sexuais.

Assim, é preciso configurar espaços de resistência e reflexão, uma vez que trabalhar na perspectiva dos direitos humanos significa sair do isolamento e construir coletivamente o enfrentamento, respeitando as diferenças (CAMPOS; URNAU, 2021). Nessa direção, o atendimento do adolescente por meio do setor da saúde, não se trata apenas de proporcionar o acesso universal e igualitário do sistema de saúde que se pauta nas diretrizes do Sistema único de Saúde. Mas também se atribui ao princípio da integralidade, que prioriza pela garantia de um conjunto que articula ações atividades de prevenção e que são coletivos, obrigatórios a cada caso, abrangendo a assistências em todos os seus níveis de complexidade (TRABBOLD *et al.*, 2016).

Sendo assim, Bicalho *et al.* (2012) aborda que falar de violência sexual não é apenas pensar o “agressor” e a “vítima”, mas como esses processos atravessam todos nós. Apesar dos avanços nas políticas públicas para o enfrentamento da violência, sua compreensão e superação por parte dos profissionais da área de saúde constituem-se ainda um grande desafio. (TRABBOLD *et al.*, 2016). Quando se trata da Psicologia, Aznar-Blefari *et al.* (2020) afirmam esta tem um importante papel na escuta qualificada de crianças e adolescentes vítimas de violência sexual. Salienta ainda que a qualificação de profissionais para a condução de entrevistas com crianças nesses contextos é fundamental para que se garanta a não revitimização, conforme previsto na recente legislação (AZNAR-BLEFARI *et al.*, 2020).

Trabbold *et al.* (2016) afirma que em alguns casos, os profissionais se sentem inseguros e despreparados para lidarem com o adolescente e com a complexidade da violência sexual. Os obstáculos que os profissionais que trabalham diante da denúncia de exploração sexual acabam por resultar em omissão e recusa da ocorrência na qual se defrontam diversos adolescentes estão sob a responsabilidade desses profissionais da saúde (TRABBOLD *et al.*, 2016). Ao pensar na postura do profissional da saúde, em especial do profissional da Psicologia que pode realizar a escuta com a vítima e com o abusador, Dell’aglio, Moura, Santos (2011) afirmam que o profissional que trabalha nessa área esteja muito atento às suas posturas para não

incorrer numa posição policalesca, que procura acusar e encontrar evidências da culpa pelos atos de abuso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com deste estudo foi possível perceber o quanto a violência sexual ainda é um problema que se faz presente em todas as sociedades. Destaca-se a forma como o abuso sexual modifica a vida da vítima, da família e do abusador. No tocante a adolescência, tem-se o entendimento de que essa é uma etapa essencial para o desenvolvimento humano e para o modo como ele irá se constituir. A transição da infância para adolescência pode ocorrer em períodos diferentes, dependendo do contexto social e cultural no qual o adolescente está inserido e se ele dispõe de aspectos apropriados para que possa desenvolver-se de forma saudável. E para um adolescente que passou pelo trauma da violência sexual, torna-se mais difícil compreender a situação e conseguir resignificá-la e desenvolver-se, sendo o objetivo geral deste trabalho identificar os impactos da violência sexual no desenvolvimento desses sujeitos.

Vale ressaltar a importância do apoio familiar e descrever os aspectos do desenvolvimento do adolescente que podem estar relacionados a prática da violência. Assim compreende-se que violência sexual ocorre de diversas formas e em vários âmbitos no que se refere às ações praticadas por qualquer adulto, onde há interesse sexual em relação ao adolescente. Esse adulto, pode ter ou não parentesco familiar com a vítima ou fazer parte desse contexto familiar, como também pode ser alguém que não tenha laço afetivo.

Quando se fala sobre as peculiaridades do abuso sexual com jovens, é preciso entender que as sequelas são dilacerantes. Ferem não só fisicamente, mas ferem toda a condição de ser humano que a vítima tem e todos aqueles que estão ali para ajudá-los. Dessa forma, é importante a forma como o psicólogo se deixa afetar, sem interferir com julgamentos e sem atrapalhar o processo se permitindo envolver pessoalmente no caso, para que desenvolva a partir dessas compreensões as intervenções a serem feitas de modo que não invada o espaço da vítima e nem prejudique o processo terapêutico. Além disso, nas leituras realizadas percebeu-se uma certa dificuldade dos profissionais da psicologia em abordar temas como esse e saber como fazer o manejo em atendimentos às vítimas e famílias. Como também, apesar de muito discutido, esse tema requer estudos mais atuais e que abarquem mais particularidades acerca desses jovens.

Pode-se concluir que é mister que se amplifique o entendimento que se tem acerca desse fenômeno, livrar-se das amarras e sensibilizar-se com os sentimentos das vítimas e de suas famílias. Podendo fazer reflexões que possam contribuir para o conhecimento de que isso não se refere apenas aos que vivenciam essa violação ou para os profissionais que estão juntos desses sujeitos. Esta é uma luta de todas as pessoas que se posicionam e se incomodam com a violência presente em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Carla Campos Hidalgo de; CENTA, Maria de Lourdes. A família e a educação sexual dos filhos: implicações para a enfermagem. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 22, n. 1, p. 71-76, 2009.

ARAÚJO, Maria de Fátima. Violência e abuso sexual na família. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 2, p. 3-11, jul./ dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n2/v7n2a02>. Acesso em: 27 nov. 2019.

AZNAR-BLEFARI, Carlos *et al.* Atuação de Psicólogos em Alegações de Violência Sexual: Boas Práticas nas Entrevistas de Crianças e Adolescentes. **Psico-USF**, v. 25, n. 4, p. 625-635, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/Wy5gyg-9ZXh5hrwSyyQyS5Nw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 nov. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de *et al.* Os direitos sexuais e o enfrentamento da violência sexual. **Psicologia Clínica**, v. 24, n. 1, p. 33-43, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pc/a/TP7kGCdGnTqrFfbChBp85Yx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 nov. 2021.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-614, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672004000500019&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 nov. 2020.

CAMPOS, Denise Carvalho; URNAU, Lílían Caroline. Exploração Sexual de crianças e adolescentes: Reflexão sobre o papel da Escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, e221612, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/DYVBL-m9dBFrPWk5HZkBQjNS/>. Acesso em: 2 nov. 2021.

CANTELMO, Claudia Aparecida; CAVALCANTE, Thainá Passos; COSTA, Liana Fortunato. A menina mãe: incesto e maternidade. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 23, n. 1, p. 137-154, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/k6qR-RWYlvjhQXHDtGLfH8pj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 nov. 2021.

CUNHA, Edite da Penha; SILVA, Eduardo Moreira; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro. **Enfrentamento à violência sexual infanto-juvenil**: expansão do PAIR em Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

DE ANTONINI, Clarissa *et al.* Abuso sexual extrafamiliar: percepções das mães de vítimas. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 28, n. 1, p. 97-106, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/vSgt3WFX8qSpCSqL7Rpn4gb/?lang=pt>. Acesso em: 2 nov. 2021.

DELL'AGLIO, Débora Dalbosco; MOURA, Andreína; SANTOS, Samara Silva dos. Atendimento a mães de vítimas de abuso sexual e abusadores: considerações teóricas e práticas. **Psicol. Clin.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 53-73, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652011000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 2 nov. 2021.

FLORENTINO, Bruno Ricardo Bérghamo. Abuso sexual, crianças e adolescentes: reflexões para o psicólogo que trabalha no CREAS. **Fractal Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 1, p. 59-70, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922014000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 set. 2020.

FLORENTINO, Bruno Ricardo Bérghamo. As possíveis consequências do abuso sexual praticado contra crianças e adolescentes. **Fractal Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 139-144, ago. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-029220150002000139&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 26 nov. 2020.

FONTES, Luiz Felipe Campos; CONCEIÇÃO, Otavio Canozzi; MACHADO, Sthefano. Violência sexual na adolescência, perfil da vítima e impactos sobre a saúde mental. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 9, p. 2919-2928, set. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232017002902919&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 nov. 2020.

FREITAS, Lêda Gonçalves de *et al.* Quando ser menina é ruim: percepções de gênero em crianças e adolescentes. **Psicologia & Sociedade**, v. 33, e225927, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/N8bq7GkVDsgLbqxnXJ8gp3f/?lang=pt>. Acesso em: 2 nov. 2021.

HOHENDORFF, Jean Von; HABIGZANG, Luísa Fernanda; KOLLER, Silvia Helena. Violência sexual contra meninos: dados epidemiológicos, características e consequências. **Psicologia USP**, v. 23, n. 2, p. 395-416, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/WDTX3SXVxtKVqn5cKkByG8N/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 nov. 2021.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVAO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072008000400018&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 nov. 2020.

MENDES, Anna Paula Njaime e França; PEREIRA, Cassandra. Contribuições de Sándor Ferenczi para a compreensão dos efeitos psíquicos da violência sexual. **Psico-**

logia em Estudo, v. 17, n. 1, p. 121-130, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/TTvX3yxH39TJV7yMqyHnTtR/>. Acesso em: 02 nov. 2021.

NEVES, Anamaria Silva *et al.* Abuso sexual contra a criança e o adolescente: reflexões interdisciplinares. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, p. 99-111, 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2010000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 nov. 2020.

NICOLETTI, Marcela; GIACOMOZZI, Andréia Isabel; CABRAL, Maria Fernanda. Análise de dois estudos de casos sobre abuso sexual cometido por mães. **Rev. psicol.**, Lima, v. 35, n. 2, p. 423-452, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S025492472017000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 2 nov. 2021.

OLIVEIRA, Denise Cabral Carlos de; RUSSO, Jane Araujo. Abuso sexual infantil em laudos psicológicos: as “duas psicologias”. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 27, n. 3, p. 579-604, 2017.

OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de *et al.* Impactos psicológicos e ocupacionais das sucessivas ondas recentes de pandemias em profissionais da saúde: revisão integrativa e lições aprendidas. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 37, e200066, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2020000100503&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 nov. 2020.

PALUDO, Simone dos Santos; SCHIRÒ, Eva Diniz Bensaja. Um estudo sobre os fatores de risco e proteção associados à violência sexual cometida contra adolescentes e jovens adultos. **Estudos de Psicologia (Natal) [online]**, v. 17, n. 3, p. 397-404, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/gdWFkGN8H97wy9Y6Cd4hxxg/?lang=pt>. Acesso em: 2 nov. 2021.

SANTOS, Manoel Antônio; LEONIDAS, Carolina; COSTA, Lilian Regiane de Souza. Grupo multifamiliar no contexto dos Transtornos Alimentares: a experiência compartilhada. **Arq. bras. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 68, n. 3, p. 43-58, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672016000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 26 nov. 2020.

SANTOS, Viviane Amaral dos; COSTA, Liana Fortunato. A violência sexual contra crianças e adolescentes: conhecer a realidade possibilita a ação protetiva. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 28, n. 4, pág. 529-537, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2011000400013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 nov. 2020.

TEIXEIRA-FILHO, Fernando Silva *et al.* Tipos e consequências da violência sexual sofrida por estudantes do interior paulista na infância e/ou adolescência. **Psicologia & Sociedade [online]**, v. 25, n. 1, p. 90-102, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/KFZQzdpy5Y48BrRfjNj3BCP/?lang=pt>. Acesso em: 02 nov. 2021.

TRABBOLD, Vera Lucia Mendes *et al.* Concepções sobre adolescentes em situação de violência sexual. **Psicologia & Sociedade [online]**, v. 28, n. 1, p. 74-83, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/jfCMP89Bxfbh8FmhfMpthRD/?lang=pt>. Acesso em: 02 nov. 2021.



CAPÍTULO 7

CONTRA A TIRANIA DO ESTADO: A FACE LIBERAL DOS PENSAMENTOS POLÍTICOS DE AUGUSTO COMTE E DE KARL MARX

*AGAINST THE TYRANNY OF THE STATE: THE LIBERAL
FACE OF THE POLITICAL THOUGHTS OF AUGUSTO
COMTE AND KARL MARX*

Maxmiliano Martins Pinheiro

DOI: 10.46898/rfb.9786558892458.7

RESUMO

O objetivo principal deste artigo é sublinhar a ruptura dos pensamentos políticos de Augusto Comte e de Karl Marx quanto ao protagonismo conferido ao Estado que foi oriundo de uma determinada leitura hegeliana da tradição contratualista da modernidade. Para atingir esta finalidade, os objetivos específicos tem como metas primeiramente recuperar as perspectivas desses dois pensadores perante a liberdade humana na história e, mais importante, salientar a prevalência que ambos conferem ao conjunto da sociedade sobre a instituição estatal, sinalizando algumas finalidades com o pensamento liberal que preconizava a autonomia da sociedade como condição indispensável ao gênero humano.

Palavras-chave: positivismo, marxismo, pensamento liberal

ABSTRACT

The main objective of this article is to underline the rupture in the political thoughts of Augusto Comte and Karl Marx regarding the protagonism given to the State, which came from a certain Hegelian reading of the contractualist tradition of modernity. In order to achieve this purpose, the specific objectives are primarily aimed at recovering the perspectives of these two thinkers regarding human freedom in history and, more importantly, emphasizing the prevalence that both give to society as a whole over the state institution, signaling some purposes with the thought. liberal who advocated the autonomy of society as an indispensable condition for the human race.

Palavras-chave: positivism, marxism, liberal thought

INTRODUÇÃO:

As concepções de Estado e sociedade civil manifestadas pelo pensamento moderno, tendo como suporte as teorias contratualistas do direito, legitimam e enfatizam os direitos dos indivíduos como meio de aperfeiçoar a ordem política das sociedades ocidentais. Por conseguinte, o zelo pela liberdade, o controle do exercício do poder estatal e o consenso dos cidadãos sobre quem rege o Estado, que impele a um pacto social entre os homens e a autoridade, configuram os valores norteadores que asseguram o respeito e a proteção aos direitos fundamentais da pessoa humana no meio social. Embora a literatura contratualista tenha se desenvolvido principalmente entre o início do século XVII e o fim do século XVIII, devido às contribuições de Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau, seus pontos mais delicados como o papel do domínio estatal, o livre consentimento dos indivíduos diante de

tal poder, assim como a necessidade de estabelecer contratos sociais, nunca foram olvidados pelo pensamento político posterior. Certamente adquiriram contornos e modificações de acordo com a evolução do pensamento sociológico.

Conforme a tradição do pensamento político liberal, Thomas Hobbes, em sua obra **Leviatã**, advogava que no estado de natureza o homem encarava os outros como concorrentes já que existia no indivíduo um desejo perpétuo de obter riqueza, reputação e domínio social. Dessa forma, a constituição do Estado nasce da necessidade de constituir um poder comum que estabelece as regras de convívio social e de subordinação política, pelo qual os indivíduos depositam seus direitos e poderes a uma instancia superior soberana, isto é, o Estado representado pelo soberano monarca, cuja finalidade é garantir a paz, a liberdade, a segurança e as boas leis (MONTAÑO & DURIGUETTO, 2011). John Locke, por sua vez, sustentava que o poder político deveria garantir a segurança, a paz e a liberdade para os seres humanos. Contudo, embora Locke concordasse com Hobbes no que tange ao estado de absoluta liberdade pelo qual os homens viviam, ele defendia que a propriedade já existe no estado natural, não dependendo do contrato social empreendido pelo Estado, e que este não deveria ser uma instituição absoluta, pois a autoridade deveria ser composta pelos poderes legislativo e executivo, cujas leis visando ao direito da propriedade e à segurança social deveriam ser consentidas pelos cidadãos (MONTAÑO & DURIGUETTO, 2011).

O filósofo francês Jean-Jacques Rousseau embora concordasse que o homem nasceu livre e almeja a liberdade, a segurança e o bom convívio, discordava de Hobbes e de Locke quanto à naturalização da institucionalidade do governo e da propriedade privada. Para Rousseau, em sua obra **O Contrato Social**, o indivíduo nasceu livre, mas continua acorrentado porque determinadas instituições sociais, como a propriedade, ilustram uma deformação da natureza humana concebida artificialmente. Se no passado os seres humanos tiveram que abdicar da liberdade para legitimar as desigualdades, no verdadeiro contrato social deve conceber a liberdade e igualdade de todos nós (WOLKER, 1989). Sendo assim, Rousseau sustentava que o Estado se tornaria um instrumento de liberdade somente quando todos os seus súditos fossem ao mesmo tempo soberanos, propiciando então o autogoverno do povo, pois a vontade comum conduzia ao livre exercício da soberania popular (WOLKER, 1989). Com o desenvolvimento do pensamento político, no século XIX, a sociedade civil passa a ser vista como esfera das relações econômicas, jurídicas e administrativas, ou seja, numa perspectiva mais complexa do que a tradição contratualista contemplava. Georg Friedrich Hegel asseverava que os interesses privados e contrapostos presentes na sociedade civil fossem necessariamente condensados

no Estado como um mecanismo superior da coletividade, capaz de estabelecer normas e de adquirir, por uma força coercitiva, respeito às leis, assegurando solidamente a proteção da propriedade e da liberdade pessoal do indivíduo (MONTANÕ & DURIGUETTO, 2011). Consequentemente, o protagonismo do Estado na esfera pública adquire, no início do século XIX, com Hegel, uma ênfase bem maior do que a do pensamento contratualista moderno iniciado por Hobbes, Locke e Rousseau, embora este filósofo ainda sublinhe o valor da liberdade humana.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

Diante dessas considerações, o objetivo geral deste artigo é ressaltar a ruptura dos pensamentos políticos de Augusto Comte e de Karl Marx quanto ao protagonismo conferido ao Estado que foi oriundo de uma determinada leitura da tradição contratualista da modernidade. Com efeito, trata-se de um ponto nevrálgico das suas teorias sociais, uma vez que muitas análises assumem, por falta de um exame mais específico desse tópico, que tanto um pensador quanto outro, apesar de suas adversidades, sustentavam a prerrogativa de um poder estatal que exercia uma forte ingerência nas relações econômicas e sociais de uma sociedade. No entanto, não se trata de modo algum afirmar que Comte e Marx tenham se alinhado ao liberalismo no século XIX, visto que ambos patentearam suas censuras à economia liberal dessa época. Nem muito menos insinuar que suas teorias sociais encontrem expressão e lugar no neoliberalismo da contemporaneidade, pois qualquer leitor que tenha recorrido às fontes comtianas e marxistas reconhece que a prerrogativa do indivíduo como empreendedor de si mesmo figura como uma falta de nexos sociológico tanto para o positivismo quanto para o marxismo. Destarte, diante polissemia atribuída ao termo “liberalismo” cumpre deixar de antemão que o aspecto político dessa corrente moderna ganhará maior verniz neste trabalho.

Apesar de todas as disparidades entre as sociologias de Comte e de Marx em relação ao liberalismo, existem algumas confluências entre essas doutrinas se considerarmos os valores políticos que elas reivindicam como construção social. A questão da liberdade humana e a crítica à prevalência do Estado na sociedade civil são alguns desses pontos de interseção que essa pesquisa pretende examinar. Para atingir tal propósito alguns objetivos específicos são capitais para o desdobramento desta análise: primeiramente, cumpre asseverar que embora Comte e Marx delineiem um movimento configurado no curso da história humana, ambos sustentam a liberdade no jogo das decisões e ações dos indivíduos, suplantando assim o determinismo histórico; em seguida, deve-se salientar as críticas desses pensadores ao protagonismo do Estado no meio social deixado pela tradição do pensamento

político e como ambos procuram, de modos bem diversos, sedimentar o caráter provisório do poder estatal no processo da autonomia de uma sociedade; por fim, resta salvaguardar que esta pesquisa não visa classificar Comte e Marx como pensadores políticos liberais, mas de apresentar algumas características de suas teorias sociais que exprimem significantes mútuos com os valores do liberalismo político.

METODOLOGIA

Trata-se uma pesquisa que tem como eixo uma análise comparativa das sociologias políticas de Augusto Comte e Karl Marx, tendo como base alguns pontos de interseção com a tradição liberal e contratualista. Para efetuar os objetivos, a presente abordagem discorre primeiramente sobre alguns aspectos do pensamento liberal dos filósofos contratualistas, e em seguida, investiga como as questões da liberdade e funcionamento estatal, pertinentes a essa escola, são apresentadas em Comte e em Marx. Como estratégia metodológica, este trabalho recorre tanto a fonte comtiana e marxista, quanto às análises desenvolvidas em torno de suas teorias sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

História e Liberdade no marxismo e no positivismo

Foi observado que a preocupação com a liberdade humana foi uma questão capital para os teóricos do pensamento liberal, embora houvesse adversidades quanto à compreensão da natureza humana e à gênese do Estado. A presença de um determinismo histórico que ofusca as escolhas humanas é uma acusação imputada às sociologias de Comte e de Marx. Sabe-se que o marxismo e o positivismo patenteiam um delineamento histórico da sociedade em seus sistemas sociológicos, por isso trata-se de uma problemática que precisa ser elucidada. Marx, por exemplo, salienta no *Manifesto Comunista* que a história social se desdobra por meio de uma contínua luta de classes entre dominantes e dominados que resulta tanto na erosão dos segmentos em conflito como na transformação da sociedade:

A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes.

Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor feudal e servo, mestre de corporação e companheiro, em resumo, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em conflito. (MARX & ENGELS, 2017: 22)

Privilegiando a luta de classes na evolução do desenvolvimento das forças produtivas como um dos motores da história, pode-se deduzir que Marx tenha sustentado uma concepção puramente evolucionista e linear do curso histórico que

oblitera os diferentes processos individualizados que eclodem. Alfred Schmidt refuta essa conclusão asseverando que em sua investigação em torno da propriedade, Marx patenteia diferentes coletividades que se justapõem como elementos dispersos:

As diferentes formas de coletividades pré-capitalistas – como as da natureza em Hegel – justapõem-se como existências indiferentes e desligadas. Somente o olhar teórico revela-se a modificação de uma forma, sem que fosse resultado desta como seu mais alto desenvolvimento. O curso da história é, portanto, para Marx, muito menos linear do que se supõe comumente; ele não segue nenhuma ideia com sentido unitário, mas compõe-se de processos individualizados que se dão permanentemente. (SCHMIDT, 2005: 175-176)

Torna-se mister então mostrar que na sociologia marxista as forças produtivas não podem sozinhas impelir a burguesia operar seu protagonismo na transformação material das sociedades. Tal revolução depende também das relações sociais e das ideias secularizadas, como o próprio Marx patenteia no *Manifesto*:

A burguesia não pode existir sem revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais. A conservação inalterada do antigo modo de produção era, pelo contrário, a primeira condição de existência de todas as classes industriais anteriores. Essa subversão contínua da produção, esse abalo constante de todo o sistema social, essa agitação permanente e essa falta de segurança distinguem a época burguesa de todas as precedentes. Dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas, com seu cortejo de concepções e ideias secularmente veneradas; as relações que as substituem tornam-se antiquadas antes de se consolidarem. Tudo o que era sólido e estável se desmancha no ar, tudo o que era sagrado é profanado e os homens são finalmente obrigados a encarar sem ilusões a sua posição social e as suas relações com outros homens. (MARX & ENGELS, 2017: 24-25)

Constata-se então que as mudanças no modo de produção sinalizam o processo de erosão de um sistema social num determinado contexto histórico, mas essa transformação radical se efetua de forma verdadeiramente eficaz quando as relações de produção reconhecem as transmutações engendradas por outras relações sociais que pertencem a outros campos do sistema social onde se inserem os costumes, o pensamento, a estratificação social, entre outros. Trata-se de diferentes processos sociais que se coadunam naturalmente. Existe outro ponto relevante na teoria social marxista, que não diz respeito à linearidade histórica, mas que se refere diretamente à questão da escolha consciente dos indivíduos no contexto social. É a prerrogativa da “revolução proletária” que, conforme assinala Michael Löwy (2012), sendo diferente da revolução burguesa, configura uma mudança consciente da sociedade, pois o proletariado através de sua conscientização deixa de ser um mero produto da história para se tornar sujeito no longo percurso de transformação.

No caso de Comte, sabemos que ele patenteia na própria gênese de seu pensamento, representada pela lei dos três estados, uma visão nitidamente linear da história. É ele mesmo que nos atesta que segundo a natureza do espírito humano “cada ramo de nossos conhecimentos está necessariamente sujeito, em sua marcha, a passar por três estados teóricos diferentes: o estado teológico ou fictício, o metafísico ou abstrato, e, enfim, o científico ou positivo” (COMTE, 1972: 82). Tal posicionamento intelectual incitou muitas críticas a respeito de concepção radicalmente linear do movimento histórico, como a de João Ribeiro Júnior que declara que:

A divisão da história, de Comte e de outros positivistas, tem o defeito de partir do pressuposto de que os desenvolvimentos especiais da atividade humana formam períodos sucessivos, quando na realidade esses desenvolvimentos se realizam simultaneamente.

A reflexão sobre os fatos históricos, desde a mais alta antiguidade, convence-nos deque as ideias teológicas, metafísicas e positivas, têm sempre coexistido. (RIBEIROJÚNIOR, 2003: 295)

Sendo assim, essas três formas de entendimento não ilustram períodos sucessivos da inteligência humana, mas modalidades sincrônicas em que as perspectivas teológicas e metafísicas coexistem com o saber científico. Todavia, existem estudos contemporâneos que questionam essas interpretações puramente lineares e mecânicas do pensamento de Comte, ressaltando que as leis dos três estados tratam de momentos determinados que mantêm entre si diversas relações, e o fato do filósofo ter revalorizado o fetichismo em suas qualidades afetivas e intelectuais no final de sua carreira (LACERDA, 2019). De todo modo, apesar da afirmação evolutiva do pensamento humano que se desdobra por meio de um aperfeiçoamento contínuo e de uma causalidade lógica de um período a outro, Comte nos surpreende declarando que a marcha civilizatória, decorrente dessa evolução intelectual, não sucumbe a um plano totalmente linear:

Em resumo: a marcha da civilização não se executa, verdadeiramente falando, seguindo uma linha reta. Compõe-se de uma serie de oscilações progressivas, mais ou menos extensas e mais ou menos lentas, aquém e além de uma linha média, comparáveis às que apresenta um mecanismo de locomoção. Ora, essas oscilações podem tornar-se mais curtas e rápidas através de combinações políticas fundadas sobre o conhecimento do movimento médio, que tende sempre a predominar. (COMTE, 1972: 100)

Tal assimilação de Comte sobre as “oscilações progressivas” do curso da civilização não apenas ameniza a radicalidade de sua concepção histórica linear, como também viabiliza um lugar para as ações e escolhas humanas, uma vez que a ciência política do homem pode intervir nesse movimento oscilatório de acordo com sua necessidade de reorganização social. Laurent Fédi, analisando a incorporação do fetichismo no positivismo religioso, deduz que apesar da defesa da progressão contínua, Comte revela sinais da não linearidade no seu pensamento, pois insinua

que “o homem desenvolve na origem potencialidades que a história recuperará no gesto retrospectivo de contorção e de cerco que conclui a assunção teleológica do positivismo” (FÉDI, 2008: 125). O filósofo acreditava que a liberdade imputada aos seres humanos se manifestava na duração e nas modalidades da evolução, posto que o que existia de mais complexo era a sociedade (ARON, 1999).

Em suma, não podemos negligenciar que Marx e Comte estabeleceram diferentes delineamentos para a história: enquanto o primeiro defende uma concepção dialética oriunda do hegelianismo apesar das modificações empreendidas; o segundo assume uma visão linear herdada da tradição iluminista de Condorcet. Contudo, vimos que tanto Marx quanto Comte não sucumbem a um determinismo histórico absoluto que suplanta o papel da consciência e da ação humanas, preservando a questão da liberdade humana que fora tão cara para a tradição contratualista e liberal.

Do protagonismo do Estado à perspectiva das sociedades autônomas

Sabe-se que tanto Augusto Comte quanto Karl Marx foram críticos do liberalismo do século XIX. O primeiro criticava primeiramente o fato de os liberais basearem-se numa visão econômica puramente dedutiva que empregava um método científico isolado do senso histórico e do conjunto do conhecimento humano, e também a esterilidade da economia moderna que não viabilizava nenhuma ação sobre a sociedade, atribuindo ao equilíbrio e ao acaso das espontaneidades individuais o próprio destino da indústria moderna e das relações socioeconômicas, impedindo os benefícios do saber providente e ordenador (LACROIX, 2003). Trata-se da famosa crítica de Comte ao lema liberal “deixar fazer, deixar passar” que provocava uma competitividade desregrada na sociedade capitalista. O segundo, por sua vez, demonstra primeiramente, através das investigações acerca do modo de produção capitalista, que a distribuição desigual de riquezas não depende da existência de naturezas humanas mais ou menos dotadas, mas substancialmente, da propriedade ou não-propriedade de que gozam os indivíduos dos meios de produção (HARNACKER, 1973). Verifica-se assim uma crítica patente ao pensamento liberal que tinha uma compreensão bem acrítica da aquisição da propriedade, pois os contratualistas não percebiam que os maiores proprietários dos meios de produção material podiam apropriar-se da maior parte do produto social. Além disso, Marx também denunciava que o liberalismo era uma concepção moderna baseada em formas pré-capitalistas de poder. Desse modo, o capitalismo redefinia as relações políticas e democráticas, almejadas pelo pensamento liberal, com o surgimento das relações

capitalistas de propriedade, tornando possível a identificação da democracia liberal com o próprio capitalismo (WOOD, 2010).

No entanto, mesmo com suas críticas ao liberalismo, Comte e Marx não albergam em seus sistemas a visão hegeliana de Estado como uma espécie de “aparelho cerebral de uma nação”, cuja função era realizar com plena autonomia a mediação dos interesses privados e gerais existentes nas sociedades. Como se trata da parte mais complexa deste trabalho, primeiramente será compreendido o desdobramento programático do positivismo comtiano concernente ao papel do Estado na sociedade, uma vez que este desvela nuances na sociologia positivista, assim como ao livre concurso das instituições sociais; em seguida, será analisada a crítica que Marx faz da concepção hegeliana do Estado, de onde surge sua teoria política sobre a instituição estatal, e como ele reaproveita sua leitura em relação à prerrogativa de uma sociedade comunista. Nesta exposição, será elucidada a ideia de ditadura em Comte e em Marx, uma vez que este termo desencadeou muitas falácias que fizeram com que seus pensamentos recebessem muitas vezes a pecha de “totalitários” por estudiosos que se julgam defensores da tradição liberal do pensamento político.

Os primeiros trabalhos de Augusto Comte atestam a ênfase que foi atribuída ao governo, que assim como o Estado constitui o *poder temporal*, na sociologia positivista, como um agente que tem como finalidade dirigir a atividade humana nas suas múltiplas funções. Sendo assim, Comte asseverava que a missão de qualquer governo era assegurar a coesão social porque a separação dos ofícios da atividade industrial impelia a uma dispersão social, e que o governo como forma de Estado moderno deveria primar à adequação das distintas iniciativas econômicas, o ajuste dos interesses e as prospecções (ARNAUD, 1986). Com efeito, as investigações de Comte acerca da divisão do trabalho como fator que conduz paradoxalmente ao aperfeiçoamento humano e à deterioração social os leva a defender uma intervenção contínua, auxiliada por uma força moral e física, sobre o meio social, da qual ele apreende sua teoria de governo:

Estes inconvenientes da divisão do trabalho tendem, sem dúvida, pela natureza das coisas, a aumentar continuamente, tanto quanto as suas vantagens. Estas seriam anuladas pelos primeiros se os inconvenientes pudessem ter curso completamente livre. Daí, a necessidade absoluta da ação contínua, produzida por duas forças, uma moral, outra física, tendo por missão especial repor constantemente, no ponto de vista geral, os espíritos sempre naturalmente dispostos à divergência, e fazer entrar na linha do interesse comum atividades que, sem cessar, tendem a afastá-lo dele. Ao mesmo tempo tal intervenção é indispensável, porque o desenvolvimento natural das diversas desigualdades, resultado forçoso da divisão do trabalho, tende a estabelecer, por si mesmo, a hierarquia, quer espiritual, quer temporal, necessária a este gênero de ação. Tal é o ponto de vista, verdadeiramente elementar, da teoria geral do governo. (COMTE, 1972: p. 200-201)

Tal concepção de governo (Estado) em Comte é decorrente da influência de Hobbes em sua filosofia social, uma vez que o primado da força, executado por uma autoridade, ameniza e controla as dissensões sociais. De fato, Comte retira de Hobbes a ideia de que a sociedade deve ser dominada pela força enquanto conjunto das atividades humanas (ARON, 1999). Mas ao mesmo tempo em que recupera o princípio hobbesiano da força como condutora social, ele reprovava a existência de governos despóticos como entraves civilizatórios, o que o impele a conceder a insurreição popular como último recurso em favor da liberdade de um povo (COMTE, 1979).

Embora Comte não abjure da ideia da força como motor social, ele perscruta em seu sistema a divisão dos poderes temporal e espiritual, germinada nos seus primeiros opúsculos, e assume contrapartidas que sustentam as liberdades dos indivíduos e a restrição do papel do Estado na vida social. Escrutinando a importância do poder temporal, Comte defendia que uma sociedade deveria dispor de um conjunto de opiniões compartilháveis e interesses comuns que proporcionariam um ponto de referência para a formação e cultura política de seus membros. É dessa forma que o poder espiritual entraria em cena para reger a vida dos seres humanos em sociedade, pois esta não pode ser inspirada apenas por valores temporais ou materiais, mas também por ideais coletivos de caráter moral (DESTEFANIS, 2003). Torna-se propício observar a censura que Comte atribui ao poder temporal moderno que, por ter negligenciado os valores morais, tornou-se um despotismo administrativo, impondo uma centralização do poder respaldada na corrupção e desorganização social:

Devo, por fim, indicar, como derradeira consequência geral da dissolução do poder espiritual, o estabelecimento dessa espécie de autocracia moderna, que não possui nenhuma analogia exata com a história e se pode designar, na falta de expressão mais justa, pelo nome de *ministerialismo* ou de despotismo administrativo. Seu caráter orgânico próprio é a centralização do poder, levada, de modo crescente, além dos limites razoáveis, sendo seu meio geral de ação corrupta sistematizada. Uma e outra resultam, inevitavelmente, da desorganização moral da sociedade. (COMTE, 1972, p. 189)

Tal apreciação do poder espiritual como base fundamental para qualquer construção política assentada nas crenças e costumes dos indivíduos, leva o filósofo a sublinhar a necessidade dos governos serem provisórios até a consolidação do positivismo no meio social. Na obra **Discurso sobre o conjunto do positivismo**, Comte já atenta para a necessidade de princípios e opiniões sólidas a fim de assegurar o caráter permanente das instituições sociais que afeta a condução do governo, devendo este adotar medidas provisórias e utilitárias, na fase revolucionária, até o estabelecimento definitivo de um sistema que conjugue os valores morais, noções

científicas e ações humanas em sua construção política (COMTE, 2018). A prerrogativa de uma ordem temporal arraigada numa política provisória impele Comte a sustentar uma ditadura republicana que conjugasse os poderes espiritual e temporal, que fosse progressista e não despótica, permitindo a liberdade de discussão e exposição, como condição indispensável para a regeneração futura da sociedade. (COMTE, 2018).

Em seu sentido temporal, a ditadura sociocrática, para Comte, deveria ser exercida unilateralmente por um ditador ou presidente cuja ação só se exerceria no domínio material, e cujo sucessor, por ele indicado, seria exposto à avaliação durante sete anos. No lugar de parlamentos, haveria uma Câmara financeira, eleita pelo voto, responsável de organizar o orçamento das despesas e receitas (RIBEIRO JÚNIOR, 2003). As leis seriam criadas pelo poder executivo e colocadas em plebiscito para serem aprovadas ou não pela população. No que tange à liberdade de exposição e de discussão, ele as contempla como meios de impedir que a ditadura assumira um caráter meramente empírico que conduza à tirania e ao retrocesso:

Completa liberdade de exposição, até mesmo de discussão, é indispensável como segurança permanente, de uma ditadura de caráter puramente empírico degenerando numa tirania retrógrada. E mesmo no estado atual das coisas, onde a ordem está mais em risco do que o progresso, deve por si só impedir a ansiedade sobre sua direção, impondo a convicção que o real retrocesso é impossível, quando aqueles que o pedem o fazem apenas como um obstáculo à anarquia. (...) Necessária como fundamento do estado normal, com vista a constituir a base sólida para a divisão dos dois poderes, esta liberdade será hoje reivindicada mais especialmente em nome da ordem, igualmente publica e privada; não mera compressão forçada oferecendo qualquer segurança contra as tendências subversivas de um meio incrédulo. (COMTE, 2017, p. 329-330)

Mais conhecido como *sociocracia*, este novo regime político batizado por Comte, prescreve as funções do poder temporal e espiritual nas sociedades. Tal nomenclatura advém de uma origem medieval que o positivismo atualiza. Desse modo, poder temporal, representado pelo governo ou Estado, exerce um domínio sobre a população por meio de uma ação reguladora, e quanto maior sua extensão, maior a possibilidade de opressão, logo a garantia de controle do poder temporal, ou seja, de que não ocorrerá opressão pelo Estado consiste tanto na sua submissão moral e intelectual ao poder temporal, como na redução de seu território (LACERDA, 2019). Neste sentido, o governo ou Estado deve ter um regulador espiritual, visto que como força material possui a inclinação de se exceder, sucumbindo às vontades enérgicas de dominação (LACERDA, 2019). Enquanto o poder temporal é representado pelos governantes e o patriciado que são os detentores da providência material (banqueiros, industriais, comerciantes e fazendeiros), o espiritual é representado pelo sacerdote positivista, intelectuais e cientistas. É pertinente atentar como Comte exaure

a força material do poder temporal em favor da proeminência moral da civilização, embora reconheça sua importância em conter e prevenir convulsões sociais:

Embora para a regulação de nossa existência, a conjunção, o acordo permanente dos dois poderes na sociedade seja uma necessidade, a função pertence mais particularmente ao sacerdócio. Dando pleno efeito em nome da Humanidade ao poder, tanto para o controle como para orientação, deriva da educação, o sacerdócio que disciplina as vontades dos homens, seja como indivíduos ou como corporações, apelando sucessivamente ao sentimento, à razão e, finalmente, à opinião pública. A ação do governo temporal incide apenas sobre o ato externo, só pode então completar a disciplina espiritual, ao estabelecer, para os casos mais grosseiros e urgentes, uma força para a prevenção ou correção. Mas esse poder material subsidiário, embora nunca desapareça, deve estar constantemente em declínio, na proporção em que a civilização desenvolve o poder moral. (COMTE, 2017, p. 245)

Constata-se assim que Augusto Comte acredita que a sociedade industrial só pode alcançar sua plena estabilidade se for moderada e transfigurada por um poder espiritual que possua a supervisão do elemento sacerdotal. Por conseguinte, ele não adentra muito seu pensamento nas questões econômicas por sublimar uma ordem espiritual no mundo. Isso faz com que ele considere um modo de pensar baseado no caráter pessoal da autoridade econômica ou política, que relativiza a oposição entre propriedade privada e propriedade pública, a fim de propiciar a justa organização da sociedade e do Estado (ARON, 1999). Embora Comte condene o liberalismo por enfatizar os mecanismos de troca e de competição sem nenhuma ação reguladora, ele julgava que uma intervenção política só seria eficaz se repousasse sobre as tendências correspondentes de um organismo sociopolítico, isto é, tudo o que permite o seu desenvolvimento espontâneo (BOURDEAU, 2018). Por outro lado, cumpre acrescer que Comte tinha plena ciência de que, desde o início da crise moderna, o povo usufruiu de pouquíssima participação nos debates políticos, já que o poder foi configurado segundo os interesses das classes superiores ou médias, isto é, das altas e pequenas burguesias, que buscavam somente suas preponderâncias políticas (COMTE, 2016). Isso sugere que essas classes redesenharam o papel do Estado e das instituições conforme suas ambições em detrimento dos segmentos populares. Em suma, essas considerações descortinam a redução do papel do Estado na filosofia social comtiana, pois fica cada vez mais elucidado que as questões sociais só podem ser resolvidas pelo concurso e colaboração de diversos atores inseridos na complexidade do meio, ou seja, mulheres, sacerdotes, proletários, intelectuais e patrícios.

Com efeito, no último livro do **Sistema de política positiva**, Comte salienta a abolição do triplo orçamento teórico (eclesiástico, universitário e acadêmico) no intuito de reconhecer e reorganizar a instrução pública, suprimindo as universidades e as academias, assim como a necessidade do governo suplantando os gastos públicos em relação às forças armadas, transformando os exércitos em gendarmarias, ou seja,

em pequenas polícias destinadas à manutenção da ordem pública (COMTE, 2017). Entretanto, o fato de Comte reduzir as atribuições estatais diante das instituições acadêmicas e do exército, não infere que ele tenha defendido um Estado insensível às carências sociais de um povo. Mesmo sustentando a concentração da propriedade privada nas mãos dos banqueiros e dos industriais na hierarquia temporal, ele salvaguardava o caráter social dessa propriedade e ressaltava que todos os proletários deveriam usufruir de uma propriedade material mínima, longe da extrema pobreza, respaldados por uma legislação respaldada no direito à cultura, à expressão e à participação (DESTEFANIS, 2003). Na sua defesa pela incorporação do proletariado na sociedade, Comte nos adverte a despeito da perigosa situação em que o trabalhador fica somente acampado na sociedade, sem domicílio e sem salários dignos, cabendo aos patrícios e aos chefes industriais (governantes) a regulamentação dos salários industriais e a expansão dos domicílios, a fim de que a família proletária possa desenvolver eficazmente sua existência doméstica:

Mas esta *perigosa situação*, na qual o proletariado fica acampado no meio da sociedade ocidental, sem estar ainda aí domiciliado, não pode ser erigida por ninguém como tipo do estado normal. O conjunto desses deveres cívicos do patriciado para com o proletariado pode reduzir-se a garantir a todos os cidadãos laboriosos o desenvolvimento completo da existência doméstica, de que a maioria ainda fica privada, pela insuficiência e irregularidade dos salários industriais. Por esta obrigação fundamental, cada chefe temporal torna-se moralmente responsável para com os seus próprios subordinados, e todos devem, além disso, considerar-se como solidários uns aos outros. (COMTE, 1940: 65)

Trata-se com efeito de uma medida pragmática que deve assumir as autoridades governamentais, isto é, o Estado representado pelos chefes temporais, para amenizar e reparar a condição indigente das classes trabalhadoras. Mas tudo isso configura um artifício provisório, visto que em sua política positiva Comte sublinha a necessidade de uma regeneração espiritual, alicerçada na educação universal e sistemática, para construir o edifício social das questões temporais (COMTE, 1979).

Diferentemente de Comte, o filósofo Karl Marx elabora uma teoria do Estado através de sua crítica voraz ao pensamento hegeliano do século XIX. Em contraposição à ideia do Estado como uma instituição superior capaz de gerenciar as questões sociais, Marx tece em seu sistema sociológico um discurso que desvela as contradições da filosofia política de Hegel. Em seus **Manuscritos Econômico-Filosóficos**, Marx primeiramente denuncia como Hegel em sua fenomenologia concebe o Estado, assim como a riqueza, a religião, como entidades alienadas do ser humano, ou melhor, como produtos de um pensamento puramente filosófico que assumem uma forma abstrata (MARX, 2001). Por conseguinte, as prerrogativas hegelianas referentes ao Estado, direito, moral, família e sociedade civil são apenas modos de

existência do homem uma vez que só possuem validade no movimento do pensamento humano:

Desta forma, por exemplo, na *Filosofia do Direito de Hegel*, o direito privado suprimido equipara a moral, a moral ultrapassada equipara a família, a família ultrapassada equipara a *sociedade civil*, a sociedade civil ultrapassada equipara o Estado, o Estado suprimido equipara a história *mundial*. Na verdade, contudo, prosseguem o direito privado, a moral, a família, a sociedade civil, o Estado, etc.; tornaram-se apenas “momentos”, modos de existência do homem, que não possuem validade solitariamente, mas se dissolvem e engendram de modo específico. São “momentos” do movimento. (MARX, 2001, p. 186)

Inferre-se que, de acordo com Marx, os tópicos que circundam a filosofia social e política de Hegel – sociedade civil, Estado, direito, família – estão imbuídos de leituras profundamente abstratas que desdenham o realismo do gênero humano, já que os indivíduos são seres humanos historicamente concretos e sociais. Com isso, Marx concebe toda sua argumentação crítica em relação ao modo que Hegel compreende tais fenômenos sociais. Na obra, **Crítica à filosofia do direito de Hegel**, Marx investiga as relações entre o Estado e a sociedade civil, argumentando ao contrário de seu predecessor, que a sociedade civil era a base do Estado, e não o contrário. Com efeito, a crítica marxista rejeita a identificação hegeliana do Estado prussiano com o Estado ideal acabado, assim como patenteia um pessimismo quanto à possibilidade dos interesses particulares e dos grandes proprietários serem colocados de acordo com o interesse geral do Estado (LÖWY, 2012). Associando a abstração que Hegel concebe do Estado com o interesse real de uma sociedade, Marx desqualifica o axioma hegeliano que consagra a instituição estatal como expressão dos interesses populares, indicando que tais ensejos existem somente no campo da formalidade, isto é, de uma abstração metafísica que não condiz com a realidade:

O Estado constitucional é o Estado em que o interesse estatal, enquanto interesse real do povo, existe *apenas* formalmente, e existe como uma *forma determinada* ao lado do Estado real; o interesse do Estado readquiriu aqui, *formalmente*, realidade como interesse do povo, mas ele deve, também, ter apenas essa *realidade formal*. Ele se transformou numa formalidade, no requinte da vida do povo, numa *cerimônia*. O elemento estamental é a *mentira sancionada, legal*, dos Estados constitucionais: que o Estado é o interesse do povo ou o povo é o interesse do Estado. Essa mentira será revelada no *conteúdo*. Ela se estabeleceu com o poder *legislativo* precisamente porque o poder legislativo tem como conteúdo universal, é algo que diz mais respeito ao saber do que ao querer, é o *poder metafísico* do Estado, enquanto a mesma mentira como poder governamental etc. deveria dissolver-se imediatamente ou transformar-se numa verdade. (MARX, 2013, p. 89)

Sendo assim, as críticas de Marx às abstrações metafísicas do pensamento hegeliano patenteiam que os interesses reais de um povo, sobretudo as classes mais subalternas, são contemplados sem o concurso das ações humanas. Tais censuras se estendem às concepções de Hegel referentes à liberdade humana e à burocracia, visto que, no primeiro caso, a liberdade é apresentada de forma meramente mística

e subjetiva, desprovida da realização objetiva dos seres humanos, ou seja, de modo formal, concedendo ao Estado a própria realização da vontade livre (MARX, 2013). No que concerne à burocracia, verifica-se uma crítica loquaz à natureza ideológica do Estado burguês. Trata-se de uma constatação que delineia a burocracia como ilustração espiritual do Estado, ou melhor, aquilo que é empreendido sob um prisma estreitamente formalista e subjetivo e, por isso, assumido ao lado da realidade estatal, se torna o fim último do Estado, dinamizando os aparatos privados e hierárquicos dessa instituição:

O espírito da burocracia é o espírito formal do Estado. Por isso, ela transforma o espírito formal do Estado, ou a *real* falta de espírito do Estado, em imperativo categórico. A burocracia se considera o fim último do Estado. (...) A burocracia é o Estado imaginário ao lado do Estado real, o espiritualismo do Estado. Cada coisa tem, por isso, o seu duplo significado, um real e um burocrático, do mesmo modo que o saber é duplo, um saber real e um burocrático (assim também a vontade). Mas o ser real é tratado segundo sua essência burocrática, segundo sua essência transcendente, espiritual. A burocracia tem a posse da essência do Estado, da essência espiritual da sociedade, esta é sua *propriedade privada*.

O espírito universal da burocracia é o *segredo*, o mistério, guardado em seu interior por meio da hierarquia e, em relação ao exterior, como organização fechada. Por isso o espírito público do Estado, assim como a disposição política aparecem para a burocracia como uma *traição* de seu mistério. (MARX, 2013, p. 72)

Essas investigações críticas em torno do pensamento social hegeliano propiciam Marx a apreender da história das lutas de classes, as diferentes metamorfoses que o Estado assume quando este é apropriado por segmentos que detêm o poder econômico em diversas fases da civilização. Neste sentido, por exemplo, quando instaura as relações capitalistas de produção, a burguesia se apodera do Estado por meio da república parlamentar, contrapondo-se ao feudalismo e ao absolutismo, que se baseavam em modelos estatais obsoletos. (SADER, 2014). Uma vez assumido o poder, a república parlamentar abre uma imensa lacuna entre as classes possuidoras, que conseguem representar-se junto ao Estado, e os outros segmentos sociais. Portanto, à custa do distanciamento do Estado em relação aos outros estratos sociais, a república parlamentar atende as necessidades de representar politicamente os setores da burguesia dominante, tornando o governo uma assembleia das elites econômicas de uma sociedade (SADER, 2014). No **18 Brumário de Luís Bonaparte**, Marx salienta as engrenagens da burguesia francesa perante o desenvolvimento econômico da pequena propriedade no século XIX que, após o fim do domínio aristocrático sobre as terras, promoveu os segmentos das elites urbanas como os novos usuários em detrimento dos antigos senhores feudais. Destarte, a ordem burguesa emergente articulou politicamente o Estado para salvaguardar a pequena propriedade e o capital dessa classe às custas do empobrecimento dos camponeses, e sendo assim Marx é categórico quando denuncia as mutações que assumem a estrutura

moderna do Estado: “A centralização do Estado, de que necessita a sociedade moderna, só surge das ruínas da máquina governamental burocrático-militar forjada em oposição ao feudalismo”. (MARX, 2010, p. 122)

Dessa forma, verifica-se, segundo a sociologia de Marx, que o Estado se consolidou como um dispositivo que, ao longo das mudanças econômicas, assegura o domínio de uma classe dominante em que prevalece seus interesses próprios, forjando no meio social a perspectiva de que tais objetivos figuram os interesses de todos os segmentos sociais. Além disso, o Estado funciona como a resolução dos antagonismos de classe, no seio da sociedade civil, contendo através de seu domínio político, as contradições e conflitos existentes entre as classes, privilegiando dentro dos limites, a dominação de uma determinada classe na sociedade (NEVES, 2000). Por essas razões, ao defender a ditadura do proletariado, isto é, a apropriação dos trabalhadores das condições materiais de produção, da propriedade e do poder político, Marx assevera o caráter transitório dessa ditadura, esmaecendo cada vez mais o papel do Estado a ponto de ser suplantado, já que desaparecem as configurações burguesas dessa instituição.

Para compreender o modo como Marx esvanece o protagonismo do Estado na sociedade comunista, decorrente da ditadura do proletariado, cumpre adentrar uma leitura atenta do **Manifesto comunista**. É propício observar primeiramente como ele critica o posicionamento do socialismo e comunismo utópico que, em suas literaturas, introduzem proposições positivas a despeito de uma reforma administrativa do Estado a fim de reduzir os gastos da burguesia com sua dominação, assim como transformar a instituição estatal em administração da produção, melhorando as condições da vida material (MARX, 2017). Constata-se flagrantemente na crítica marxista às diversas concepções socialistas nascidas no bojo do século XIX que o “Estado reformista ou de bem-estar”, de cunho hierárquico que apenas proporciona reparos no trabalho assalariado e nas relações políticas entre classes, não tem lugar no marxismo. Consequentemente, Marx propõe um Estado com um poder transitório no qual o proletariado, numa primeira etapa, como força política por meio de uma ditadura, se apropria de todos os instrumentos de produção através do dispositivo estatal, para expropriar a burguesia de todo seu capital, mas que, no apagar das luzes, tende a desaparecer juntamente com a dissolução do poderio proletário, já que o comunismo eliminará os antagonismos entre as classes e as antigas relações de produção:

O proletariado usará sua supremacia política para arrancar, pouco a pouco, todo capital da burguesia, para centralizar todos os instrumentos de produção nas mãos do Estado, isto é, do proletariado organizado como classe dominante, e para aumentar o mais rapidamente possível o total das forças produtivas.

Isso naturalmente só poderá ser realizado, a princípio, por intervenções despóticas no direito de propriedade e nas relações de produção burguesas, isto é, pela aplicação de medidas que, do ponto de vista econômico, parecerão insuficientes e insustentáveis, mas que, no desenrolar do movimento, ultrapassarão a si mesmas e serão indispensáveis para transformar radicalmente todo o modo de produção. (...)

Quando no curso do seu desenvolvimento, desaparecerem os antagonismos de classes e toda produção for concentrada nas mãos dos indivíduos associados, o poder público perderá seu caráter político. O poder político é o poder organizado de uma classe para a opressão da outra. Se o proletariado, em sua luta contra a burguesia, se organiza forçosamente como classe, se por meio de uma revolução se converte em classe dominante e como classe dominante destrói violentamente as antigas relações de produção, destrói, junto com essas relações de produção, as condições de existência dos antagonismos entre as classes, destrói as classes em geral e, com isso, sua própria dominação como classe. (MARX & ENGELS, 2017: 39-41)

Como se observa, o advento de uma nova sociedade, ou seja, o comunismo, pois este proporcionou a concentração da produção nas mãos de todos, resulta da dissolução dos velhos modos de produção e das altercações classistas, conduzindo a anulação não só da burguesia, mas da própria classe proletária que mediante o Estado norteou o processo ditatorial para retirar o capital e o poder político burguês. A operação estatal só foi necessária porque durante a transição do capitalismo para o socialismo, mesmo o proletariado tendo dominado o poder, a infraestrutura econômica ainda não efetuou a apropriação coletiva dos meios de produção e da propriedade, o que faz com que os riscos de restauração do capitalismo continuem existindo (HARNECKER, 1973). Não se pode descartar, obviamente, que Marx não acreditava numa transição inteiramente pacífica para o socialismo, posto que aprovou os instrumentos coercitivos do Estado durante a conquista do poder pelo proletariado para derrubar a burguesia (MAGALHÃES, 2015). É mister inferir que tanto Marx quanto Comte sustentavam que uma das funções do Estado, ou de qualquer poder governamental, era mesmo o uso da força. Contudo, tendo em vista o caráter transitório de suas almejadas ditaduras, nem a ditadura do proletariado de Marx, nem a sociocrática de Comte, podem ser caracterizadas como modelos tirânicos e despóticos, uma vez que, valendo-se da linguagem de Norberto Bobbio, designam estados de necessidade, com poderes extraordinários, mas legítimos e temporários a fim de conduzir uma estabilidade e legitimidade social (BOBBIO, 2017).

Embora Marx prescreva na obra acima as medidas que os proletários devem seguir após assumirem o poder para articular a transição ditatorial, ele não descreve como será a sociedade comunista nem que função o Estado exercerá em seu seio. A obra **Guerra civil na França** tornou-se um manancial de leituras segundo as quais muitos estudiosos se debruçam para investigar essas questões. Posto que o livro aborda a Comuna de Paris como um órgão sobre o qual os operários franceses

concentraram em suas mãos os poderes executivo e legislativo, Márcio Bilharinho Neves (2000) argumenta que a Comuna superava o Estado burguês obliterando a separação dos poderes que expressava os interesses das classes dominantes, pois todos os funcionários do conjunto da administração e magistratura estavam sujeitos às mesmas leis, o que possibilitava controle dos serviços prestados pelas massas e igualdades salariais. Para Fernando Magalhães (2015), Marx por meio da Comuna passa a perceber a transição ao socialismo sob uma perspectiva mais aberta e democrática, uma vez que considera a presença de mecanismos de democracia direta vinculados com instituições de sufrágio universal como ferramentas auxiliares à organização política de um povo. Diante dessas considerações, torna-se imprescindível examinar como Marx, relatando os acontecimentos da guerra franco-prussiana de 1870-1871 através dessa obra, consagra a instauração da Comuna de Paris como exemplo de um primeiro governo operário na história, indicando algumas características da sociedade comunista:

A comuna era composta de conselheiros municipais eleitos por sufrágio universal nos diversos distritos da cidade. Eram responsáveis e substituíveis a qualquer momento. A comuna devia ser, não um órgão parlamentar, mas uma cooperação de trabalho, executiva e legislativa ao mesmo tempo. Em vez de continuar sendo um instrumento do governo central, a polícia foi imediatamente despojada de suas atribuições políticas e convertida num instrumento da Comuna, responsável perante ela e demissível a qualquer momento. O mesmo foi feito em relação aos demais funcionários dos diversos ramos da administração. A partir dos membros da Comuna, todos os que desempenhavam cargos públicos deveriam receber salários de operários. Os interesses criados e as despesas de representação dos altos dignatários do Estado desapareceram com os próprios altos dignatários. (...) Nas mãos da Comuna concentrou-se não só a administração municipal, mas toda iniciativa exercida até então pelo Estado. (MARX, 1986: 72-73)

Por essa descrição, podemos assimilar que o modelo comunista ensejado por Marx, repousa na autonomia de uma sociedade igualitária, cada vez mais independente do Estado, que opera por meio de interesses coletivos que coadunam, sob uma forma municipalista, as funções executivas e legislativas da estrutura socio-política. Em suma, apesar dos antagonismos existentes entre o liberalismo de um lado, e o positivismo e o marxismo do outro, na esfera política ou econômica, foi verificado que Comte e Marx pleitearam, de modos diversos, sistemas políticos que amenizavam o poder socioeconômico do Estado nas organizações sociais, pois tendo este sido diferentemente interpretado como instituição obsoleta a serviço da burguesia, perde seu papel protagonista de condutor das relações sociopolíticas frente às prerrogativas comtianas e marxistas quanto ao porvir das sociedades modernas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

As trajetórias dos pensamentos sociológicos de Augusto Comte e de Karl Marx descortinam algumas confluências com a tradição liberal assentada nas teorias contratualistas, embora esses filósofos não sejam representantes do liberalismo político. A questão da liberdade humana e a primazia da sociedade sobre o Estado, como foi observado, configuram esses valores em comum. Essas constatações são relevantes porque impugnam as falácias tanto de grupos conservadores que se intitulam liberais que alegam que Comte e Marx defendiam “gigantismos estatais” e “ditaduras tirânicas”, assim como determinados setores marxistas mais radicais que não contemplam nenhum diálogo entre o marxismo e as demais formas de pensamento. Obviamente poder-se-ia indagar que se as sociologias políticas de Comte e de Marx são tão adversas ao pensamento liberal, elas não encontrariam nenhuma expressão nas sociedades ocidentais cujos princípios políticos foram assentados por este pensamento quando, na verdade, ocorreu justamente o contrário. Contudo, essa análise optou em não aderir a simplicidade dessa observação.

Mesmo defendendo leituras históricas delineadas conforme a evolução do gênero humano, Comte e Marx não sucumbem ao determinismo histórico ao contrário do que é afirmado. Enquanto o primeiro sustentava sinais de retrospectção e oscilação no curso histórico dos quais propiciavam livres intervenções humanas, o segundo advogava que um sistema social só poderia ser eficazmente obliterado se as mudanças das relações de produção coadunassem com outras mudanças sociais feitas pelos indivíduos.

No que concerne à função do Estado na sociedade, Comte e Marx, apesar de desvelarem aspectos autoritários no desdobramento de suas teorias sociais, como o recurso da força pelas autoridades executivas (vale lembrar que Hobbes foi um pensador liberal que viabilizou primeiro essa necessidade), cada um a seu modo reduz gradativamente o protagonismo estatal em prol de concepções sociológicas que priorizam o papel dos segmentos sociais em relação às instituições estatais, tornando-as meras coadjuvantes no cotidiano das relações políticas e econômicas nas sociedades.

Com efeito, o fato dos sistemas sociológicos de Comte e de Marx terem eclodido no século XIX, bem após as primeiras manifestações do pensamento liberal e contratualista, foi crucial para que eles desconstruíssem o verniz teológico e metafísico que ostentava as concepções sociais de Hobbes, Locke, Rousseau e, posteriormente Hegel, e redesenhassem novas prerrogativas políticas e sociais, embora

o papel do Estado não tenha sido definitivamente aí configurado, que colocavam num plano mais sólido a autonomia das sociedades tão almejada pelos liberais.

REFERÊNCIAS

- ARNAUD, Pierre. **Sociología de Comte**. Barcelona: Ediciones Península, 1986.
- ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BOBBIO, Norberto. **A teoria das formas de governo**. São Paulo: EDIPRO, 2017.
- BOURDEAU, Michael. "Comte's Political Philosophy". In: BOURDEAU, Michael, PICKERING, Mary & SCHMAUS. **Love, Order & Progress: The Science, Philosophy & Politics of Auguste Comte**. Pittsburgh University of Pittsburgh Press, 2018, p. 163-189.
- COMTE, Augusto. **A General View of Positivism (From Discours sur L'ensemble du Positivism)**. London: Sagwan Press, 2018.
- **Discurso sobre o espírito positivo**. São Paulo: Edipro, 2016.
- **Opúsculos de filosofia social**. Porto Alegre: Editora Globo, 1972.
- **Política Positiva de Augusto Comte**. (tradução de Antonio Valença de Mello). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- **Problemas sociais: sua solução positiva**. Rio de Janeiro: Emiel Editora, 1940.
- **System of Positive Polity – Volume IV**. London: Andesite Press, 2017.
- DESTÉFANIS, Gian Luigi. **A Ordem Social e Política em Augusto Comte**. Curitiba: Vila do Príncipe, 2003.
- FÉDI, Laurenti. **Comte**. São Paulo: Estação Liberdade, 2008.
- HARNECKER, Marta. **Os conceitos elementais do materialismo histórico**. Santiago: Universidade de Santiago do Chile, 1973.
- LACERDA, Gustavo Biscaia de. **O Momento Comtiano: República e Política no Pensamento de Augusto Comte**. Curitiba: Ed. UFPR, 2019.
- LACROIX, Jean. **A sociologia de Augusto Comte**. Curitiba: Vila do Príncipe, 2003.
- LÖWY, Michael. **A teoria da revolução no jovem Marx**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.
- MAGALHÃES, Fernando. **10 Lições sobre Marx**. Petrópolis, Vozes, 2015.
- MARX, Karl. **A Guerra Civil na França**. São Paulo: Global, 1986.

- Crítica à filosofia do direito de Hegel.** São Paulo: Boitempo, 2013.
- **Manuscritos Econômico-Filosóficos.** São Paulo: Martin Claret, 2001.
- **O 18 Brumário de Luís Bonaparte.** São Paulo: Martin Claret, 2010
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.
- MONTAÑO, Carlos & DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, Classe e Movimento Social.** São Paulo: Cortez, 2011.
- NAVES, Márcio Bilharinho. **Marx: ciência e revolução.** São Paulo: Moderna, 2000.
- RIBEIRO JÚNIOR, João. **Augusto Comte e o Positivismo.** Campinas: Edicamp, 2003.
- SADER, Emir. **Estado e política em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2014.
- SCHMIDT, Alfred. "História e Natureza em Marx". In: COHN, Gabriel (org.) **Sociologia - Para ler os clássicos.** Rio de Janeiro: Azougue Cultural, 2005, p. 163-188
- WOLKER, Robert. "Jean-Jacques Rousseau: a decadência moral e a busca da liberdade". In: REDHEAD, Brian. **O pensamento político de Platão à Otan.** Rio de Janeiro: Imago, 1989.
- WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.



CAPÍTULO 8

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA MATERNIDADE E SUA RELAÇÃO COM A CONTEMPORANEIDADE

THE HISTORICAL CONSTRUCTION OF MATERNITY AND ITS RELATIONSHIP WITH CONTEMPORARY

Mariana Barbosa Pereira¹

Ana Terezinha da Costa²

Francisca Batista de Carvalho Albuquerque³

Alexsandra Maria Sousa Silva⁴

Rafaella Almeida Aragão⁵

Aurea Lúcia Cruz dos Santos⁶

Lidimara Martins Abreu⁷

DOI: 10.46898/rfb.9786558892458.8

¹ Estudante de graduação em Psicologia, pela Faculdade Luciano Feijão (FLF), Sobral-Ce. E-mail: marianasbarbosapsi@gmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9893-778X>

² Estudante de graduação em Psicologia, pela Faculdade Luciano Feijão (FLF), Sobral-Ce. E-mail: terezinhacosta.10@outlook.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8691-6401>

³ Estudante de graduação em Psicologia, pela Faculdade Luciano Feijão (FLF), Sobral-Ce. E-mail: franciscaalbuquerque.carvalho@gmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2178-6949>

⁴ Doutora em Psicologia. Professora da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI), Universidade Estadual do Ceará (UECE) e da Faculdade Luciano Feijão (FLF), Sobral-Ce. E-mail: alexsandrass88@gmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3362-2685>

⁵ Especialista em Psicologia Escolar e Educacional. Psicóloga clínica, graduada pela Faculdade Luciano Feijão (FLF), Sobral-Ce. E-mail: rafi_nha_aragao@hotmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4121-2854>

⁶ Doutora em Educação (UAH/UFGM). Professora Universitária. E-mail: aureaeduc@gmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0831-0236>

⁷ Graduada em Psicologia pela Faculdade Luciano Feijão (FLF), Sobral-Ce. E-mail: lidimaraabreu@hotmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5243-7509>

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar a construção histórica da maternidade e sua relação com a contemporaneidade. No que diz respeito ao Brasil, as mudanças envolvendo os sentimentos e a organização da família moderna, bem como os incluindo aqueles relacionados à maternidade e aos cuidados maternos, foi marcado pelas modificações ocorridas pela ascensão da burguesia no final do século XVIII. Nesse sentido, a maternidade passou por grandes transformações ao longo da história e adquiriu diferentes valores de acordo com o contexto, discursos sociais e científicos de cada época. Assim, o amor materno é um construto social, onde a afetividade é cultivada na relação de cuidado que pode ocorrer no convívio entre mãe e filho. Ao refletir sobre as diferentes concepções da maternidade, destaca-se a complexidade desse importante papel, que em suas maneiras de desenvolver, afeta de maneira significativa a vida das mulheres. A maternidade é uma fase na vida da mulher que vai acarretar diversas mudanças pessoais, bem como no contexto social e familiar. A importância deste estudo se destaca na própria compreensão sobre maternidade, desde os períodos da idade média até atualmente, entendendo como vêm se construindo e se modificando através dos tempos, neste sentido se faz necessário a construção de mais pesquisas com esta temática, tanto para compreender quais os fatores sociais que interferem na relação mulher e maternidade, com um olhar multidimensional nos fatores culturais, históricos e políticos, como também desconstruir ideias romantizantes e generalistas sobre a maternidade.

Palavras-chave: maternidade. Construção histórica. Contemporaneidade.

ABSTRACT

The objective of this work is to present the historical construction of motherhood and its relationship with contemporaneity. As far as Brazil is concerned, as the final movements regarding feelings and the organization of the modern organization, as well as those related to motherhood and family members, was marked by the bourgeoisie century by the rise of the XVIII. In this, motherhood underwent major transformations throughout history and acquired different values according to the time, social and scientific discourses of each time. Thus, maternal love is a social one, where affection is cultivated in a caring relationship that may not occur between mother and child. When reflecting on the different conceptions of motherhood, the complexity of this important role is highlighted, which in its ways of developing, significantly affecting women's lives. Motherhood is a phase of a woman's life that will take place in the social and family context. The importance of this study stands out in the very understanding of motherhood, from the periods of

age currently, how they combine and change through the average times, in this sense it is necessary to build more research with this theme, both to understand what are the social factors interfere in the relationship between women and motherhood, with a multidimensional look at cultural, historical and political factors, as well as deconstructing romantic and generalist ideas about motherhood.

Keywords: maternity. Historic building. Contemporaneity.

1 INTRODUÇÃO

O papel sócio- cultural desempenhado pela mulher mãe ao decorrer da história da humanidade traz reflexões pertinentes acerca do exercício da maternidade, sendo esta um fenômeno não meramente biológico (as mulheres nascerem fundamentalmente para a procriação e porque foram destinadas a isso), considerando que tal perspectiva fez emergir idealizações do ser mulher e representações sociais da maternidade como padrão de vida (VÁZQUEZ, 2014). Nessa lógica, as discussões desta pesquisa consistem em problematizar as compreensões a respeito do ser mãe e as construções simbólicas emergidas no imaginário social conforme os contextos históricos e sociais, partindo do pressuposto de que a valoração concedida à relação mãe- filho, ao amor materno e propriamente à maternidade não foi a mesma ao longo do tempo, em razão de que o exercício da maternagem esteve e está fundamentalmente atrelado às práticas sociais ao realizar o resgate da historicidade da temática (RESENDE, 2017).

Reconhecendo o caráter sócio-histórico da compreensão acerca da maternidade, o presente estudo realizou, no primeiro momento, um aparato histórico da relação mãe-filho, resgatando as principais concepções sobre maternidade desde o período da Idade Média até a atualidade. Nesta perspectiva, apontou-se como as principais instituições no período colonial do Brasil, como o Estado, a Igreja e a Ciência Médica puderam trazer implicações na definição dos papéis sociais desempenhados pela sociedade, inclusive pelas mulheres. A partir das transformações evocadas de acordo com os contextos históricos, políticos, sociais, econômicos e culturais inerentes à relação mãe-filho, no segundo momento desta pesquisa abordou-se a respeito da maternidade contemporânea. Assim, a dimensão de cuidado e amor materno considerados na relação mãe- filho é fundamentalmente atribuída à mulher, contribuindo para que ajam transformações no papel social e ser no mundo destas mulheres.

Desta forma, esta pesquisa justifica-se precisamente em razão de ser um instrumento político na luta pela reivindicação dos papéis sociais da mulher e igualda-

de de gênero, tendo em vista que embora a mulher venha conquistando seu espaço em importantes posições e instâncias sociais, ainda persiste idealizações e representações sociais acerca do seu lugar na sociedade, ainda sendo atribuído à ela a responsabilização pelos afazeres domésticos e cuidado com os filhos. Posto isto, tais representações trazem implicações diretas nas tomadas de decisão da mulher, que se vê cada vez mais sobrecarregada com a multiplicidade de tarefas, como também reverbera na construção da sua identidade. Diante disso, é urgente discutir o fenômeno da maternidade uma vez que a Psicologia, a partir de seu caráter ético e de compromisso social, deve produzir conhecimento e instigar os atores sociais na luta pelo direito das mulheres, principalmente sendo um campo de estudo da saúde mental. Portanto, o objetivo deste trabalho é apresentar a construção histórica da maternidade e sua relação com a contemporaneidade.

2 CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA MATERNIDADE

Para uma compreensão da maternidade contemporânea como construto sócio-histórico, faz-se necessário revisitar os processos históricos das concepções da maternidade desde a Idade Média aos dias atuais. Os autores Ariès (1986) e Badinter (1985), destacam a maternidade como um construto social, o qual teve importantes transformações conforme os contextos históricos, sociais, econômicos e políticos que envolviam a sociedade. Badinter (1985), contraria em seus estudos as ideias dominantes que caracterizavam o amor materno como sendo instintivo e inerente a condição feminina. Para a autora, ao observarmos a evolução das atitudes maternas, é possível verificar que o interesse e a dedicação à criança ora se manifestam ora não. Desta forma, o amor materno e a relação mãe-filho, nem sempre se mantiveram tal como o percebemos atualmente, de modo que as concepções da maternidade foram influenciadas e construídas ao longo do tempo, ganhando novos significados de acordo os discursos e práticas culturais vigentes na história.

Durante a Idade Média, de acordo com Gradvohl, Osis e Makuch (2014), a família europeia não cultivava uma relação afetiva entre cônjuges e nem estes para com seus filhos, mas na realidade se constituía a partir dos interesses econômicos, onde os casamentos eram arranjados entre suas famílias. Com este contexto, as mulheres e as crianças tinham pouca importância e subordinavam a figura do marido e pai. Badinter (1985) identificou que até meados do século XVIII, nenhum valor especial era atribuído à maternidade e tampouco aos bebês, assim, os cuidados maternos não eram exercidos pelas mães. Logo ao nascerem, os bebês eram entregues a amas-de-leite para serem alimentados e cuidados pelas mesmas. Conforme Ariès (1986) por volta de 7 ou 10 anos de idade, passavam a conviver com outras famílias,

as quais lhes instruíam no cotidiano em meio a realização de atividades domésticas, sendo consideradas como adultas em miniatura, assim a educação das crianças não passa por um ambiente de escola formal.

A ausência de cuidados especiais para com os bebês contribuiu para a grande taxa de mortalidade infantil na época. Badinter (1985), ressalta que os grandes registros de mortalidade infantil, influenciavam na indiferença materna, frieza e pouco interesse pelo bebê, de modo que não existia um apego ao filho, cuja sobrevivência era pouco certa. No entanto, a autora inverte essa afirmativa, questionando se não seria justamente a falta de apego dessas mães a seus filhos que determinaria a alta mortalidade.

Entre os séculos XVII e XIX, a sociedade desenvolve-se com o capitalismo, e a ascensão da burguesia, instaura-se a divisão entre esferas públicas e privadas. O Estado passa a intervir e administrar as relações de produção e à família as condições de sobrevivência. A diferenciação de papéis sociais passa a ser consolidada. Onde o homem passa a ser responsável pelo sustento familiar e à mulher caberia os cuidados familiares (SCAVONE, 2001). O cenário de negligência e desinteresse pela infância começa a mudar ao surgir um novo discurso sobre a valorização da infância a partir do século XVII. Segundo Ariès (1986) deste modo, a criança, que antes era criada na comunidade por terceiros, passa a ser responsabilidade dos pais, a educação toma um novo contexto, saindo da educação cotidiana em um ambiente doméstico, para a educação formalizada.

Sobre esse período de mudanças, Badinter (1985) destaca que a partir de 1760 surgiram publicações com discursos que exaltavam o “amor materno” como um sentimento natural e social, favorável à espécie e à sociedade, incentivando assim as mulheres a assumirem os cuidados integrais para com os seus filhos. Com isto, dois discursos influenciaram nas mudanças de atitude das mulheres em relação a seus filhos, são estes: o discurso econômico, que se sustentavam em estudos demográficos, ressaltava sobre a importância do número populacional para um país e gerando um alerta de um possível declínio populacional em toda a Europa. O segundo disso tratava-se de uma nova filosofia de liberalismo, que em articulação com o discurso econômico, ressaltava ideais de liberdade, igualdade e felicidade individual. No que diz respeito ao Brasil, as mudanças envolvendo os sentimentos e a organização da família moderna, bem como os incluindo aqueles relacionados à maternidade e aos cuidados maternos, foi marcado pelas modificações ocorridas pela ascensão da burguesia no final do século XVIII, no entanto as mudanças, eram

envolvidas pelas características específicas do Brasil Colônia. (MOURA e ARAUJO, 2004, p.48)

Moreira (2009) salienta que no Brasil Colonial, o Estado, a Igreja e a Ciência Médica, é que eram incumbidas de definirem papéis sociais com o intuito de manterem a ordem na sociedade da época, desta forma a sociedade assimilava novos valores e papéis sociais. No entanto, apesar dos reforços de cuidado com as famílias, nesse período colonial, houve uma grande prevalência da mortalidade infantil. A autora salienta ainda que era muito frequente o fato de crianças serem abandonadas pelas mulheres, que viviam em condições financeiras difíceis, acontecendo, inclusive, abortos e infanticídio. De acordo com Venâncio (2006), o século XVIII, muitos bebês recém-nascidos eram deixados nas ruas “conhecendo por berço os monturos, as lixeiras e tendo por companhia cães, porcos e ratos que perambulavam pelas ruas” (p.159). De modo que a morte de crianças, neste período, se tornou um problema, pois o Brasil deveria se desenvolver e, para isso, precisava aumentar a sua população. Desta forma o Estado e a Igreja passaram a estimular o cuidado com a infância e a criticar severamente as práticas de aborto e abandono de crianças.

Em meio a todas as mudanças que transcorriam na sociedade, a partir do século XIX, a mulher teve especial transformação da sua imagem materna, como ressalta Moura e Araujo (2004), a mulher-mãe passou a se dedicar de forma devota vigilante no que diz respeito aos cuidados com o filhos, valores “sem os quais os cuidados necessários à preservação da criança não poderiam mais se dar”, e desta forma houve então uma grande valorização da mulher-mãe atribuída de muitas responsabilidades e poder que abrangiam, no entanto, apenas o ambiente doméstico. As autoras afirmam ainda que tais mudanças referentes à natureza da mulher, demonstravam dois aspectos diferentes, com as novas responsabilidades um *novostatus* era-lhe conferido na família e na sociedade, porém ao distanciar-se de suas obrigações maternas acarretavam grande culpa e o sentimento de “anormalidade”.

E com isto, segundo Venâncio (2006), foi tentando seguir esse projeto que a Igreja fixou-se como responsável na difusão da importância do matrimônio, e, a serviço do Estado impôs as normas de conduta que estabeleciam a divisão de responsabilidades no casamento, dentro do sistema patriarcal, perpetuando a supremacia masculina sobre a mulher. A partir disso, Moreira (2009) ressalta que a vida feminina se restringiu ao bom desempenho doméstico e à assistência à família. Venâncio (2006), Moura e Araujo (2004) corroboram que no século XIX os higienistas auxiliaram a família brasileira com a assimilação de novos princípios, assim como a valorização da “família amorosa”, o que influenciou diretamente na relação das

mães com seus filhos. Ao disseminarem a concepção da maternidade como inato à mulher, pretendiam estimular maior cuidado das mães para com seus filhos de modo que a taxa de mortalidade infantil pudesse ser diminuída no Brasil. Desta forma, o processo de higienização nos séculos XVIII e XIX modificou os costumes culturais da família no Brasil colonial.

Também aqui, os cuidados maternos passam a ser valorizados e esse novo olhar sobre a criança possibilitou a manifestação do “amor materno”, que tornou-se não somente desejável como “natural”. Assim, por todo o século XIX, deu-se a adaptação do modelo de família burguesa européia à sociedade colonial brasileira que, com o auxílio dos médicos higienistas, adquiriu aqui um “colorido tropical”. (MOURA; ARAUJO, 2004. p. 49)

Desta forma, o Estado brasileiro visando o progresso da nação, passou a investir em medidas que solucionassem os problemas sociais e promovessem a proteção de mães e filhos. Conforme Marinho (2011) iniciativas públicas e privadas surgiram fornecendo auxílio para as crianças que eram mais pobres, disponibilizando recursos materiais, cuidados com a saúde e educação, assim entre as décadas de 1910 e 1920, todo o processo de eugenia colocou o bem-estar de mãe e filho como uma prioridade para sociedade. Vemos desta forma que o discurso médico teve importante contribuição contribuiu para a construção do ideal de maternidade como o vemos hoje, no modo como as relações familiares foram pensadas e normatizadas.

3 A MATERNIDADE CONTEMPORÂNEA

Nesse sentido, a maternidade passou por grandes transformações ao longo da história e adquiriu diferentes valores de acordo com o contexto, discursos sociais e científicos de cada época. Assim, o amor materno é um construto social, onde a afetividade é cultivada na relação de cuidado que pode ocorrer no convívio entre mãe e filho. Ao refletir sobre as diferentes concepções da maternidade, destaca-se a complexidade desse importante papel, que em suas maneiras de desenvolver, afeta de maneira significativa a vida das mulheres. A maternidade é uma fase na vida da mulher que vai acarretar diversas mudanças pessoais, bem como no contexto social e familiar. De acordo com Greinert et al. (2018), a maternidade é considerada um momento que requer da mulher intensas adaptações de sua vida e aprendizado de novos cuidados a serem dispensados a um bebê, tais mudanças exigem da mãe maturidade emocional para lidar com as mudanças advindas deste período.

De acordo com Lima, Santos e Babosa (2021) em pesquisas recentes sobre os impactos da saúde mental na vida da mulher aponta que no dicionário *online* na língua portuguesa defini substantivo feminino maternidade tratando-se de uma

qualidade ou estado de ser mãe. No entanto, essa definição tem passado por modificações das construções sociais.

Segundo Airosa e Silva (2013), a maternidade é “uma fase de transição, que envolve mudança nos níveis hormonal, físico, psicológico, familiar e social, desencadeando reajustamentos e reestruturações na vida dos indivíduos”. O contexto em que se encontra essa mãe, irá influenciar diretamente na maneira como ela vivencia e elabora as mudanças que vem com a maternidade. Conforme Beltrami, Moraes e Souza (2013) a chegada de uma criança implica transformações desde a gestação, tanto do ponto de vista fisiológico, quanto psíquico e sócio familiar, porque representa uma transição que faz parte da definição de um novo papel para a mulher.

O construto social de maternidade tende a impactar na referência ao gênero feminino como mostram Piovezan e Cruz (2020) na existente relação estigmatizada a figura mulher a partir de um construto social sobre ser mãe que ainda existem barreiras mediante a negação do papel materno na figura mulher. Estas foram rotuladas como portadoras de problemas mediante as suas necessidades apresentadas. Más estas tem construído espaços de expressão que fortalecem o seu protagonismo mediante suas necessidades e vontades demonstradas na figura da maternidade.

A maternidade tem se mostrado como uma tarefa que não é fácil, em virtude dos diversos papéis vivenciados pelas mães atualmente. Com isso o apoio social é um dos elementos importantes para o desempenho das tarefas que envolvem a maternidade. Vale ressaltar conforme Gradwohl (2014) com a evolução das tecnologias reprodutivas e o surgimento de novas configurações familiares, surgem outras possibilidades de experimentação da maternidade e maternagem, que podem evocar indagações a respeito dos vínculos familiares e os papéis de gênero no cuidado dispensado aos filhos, diferenciando-se do que se percebe tradicionalmente onde maternidade e maternagem estão ligadas as relações biológicas e afetivas estabelecidas entre a díade mãe e filho. Assim, diante dessas novas configurações familiares, percebe-se que muitas são as mães que não dispõem de apoio social ou, às vezes é inadequado.

O contexto e a intensidade com que as mulheres vivenciam a maternidade estão diretamente relacionados às influências culturais do meio em que a mulher se encontra e também de sua história pessoal e afetiva (BADINTER, 1985). Ainda segundo a autora destaca que as mulheres sofrem preconceito quando não correspondem a esse modelo, e ressalta que o instinto do amor materno é um mito decorrente de uma construção cultural e da idealização da experiência da maternidade. Atualmente em nossa cultura, em nossa cultura, é comum falar do amor ou instinto

materno como uma característica inata, que orienta a prática diária das mulheres em suas tarefas maternas, que deve ser vista como gratificante, apesar das dificuldades. Diante desses fatores culturais da sociedade, muitas mães não tem coragem e tampouco oportunidade de expressar as dificuldades e angustias que compõem a realidade materna, ficando dessa forma presas ao sofrimento solitário que se apresenta no cotidiano por meio do estresse materno e outras psicopatologias. Santos e Diniz (2018), destacam em seus estudo que a exigência do cumprimento de papéis que são impostos pela sociedade, podem ter como consequência “o sentimento de vazio, de não pertencimento, de cansaço, de dificuldade de adaptação ao “ser mãe e esposa” reflete, na verdade, um “vazio existencial”.

A mulher contemporânea tem conquistado cada vez mais espaço no mercado de trabalho e nas universidades. Contudo, ao aderirem a novas funções sociais, a responsabilidade com os cuidados domésticos e com os filhos não foi diminuída, mas continua sendo vista como algo exclusivo da mulher, ocorrendo um acúmulo e sobrecarga de responsabilidades. Apesar de todas as transformações com os papéis sociais, ainda é nítida a divisão de gênero no que diz respeito aos cuidados com os filhos e afazeres domésticos (ALVES; RESENDE, 2021). Os papéis sociais, exercidos pelas mulheres no âmbito familiar e econômico, bem como as questões relacionadas ao gênero, podem influenciar em suas escolhas profissionais e educacionais, desse modo, ser mulher, estudante, trabalhadora ou exercer funções que são estabelecidas previamente pela sociedade, como a responsabilidade pelo trabalho doméstico e os cuidados dispensados aos filhos, impactam em sua compreensão enquanto sujeito, de forma individual e coletivamente (ALVES; RESENDE, 2021).

A sobrecarga do acúmulo de funções e responsabilidades pode trazer muitos prejuízos para a saúde física e mental das mulheres. Conforme Alves e Resende (2021) uma organização familiar matrifocal, em que as atividades desenvolvidas pelos membros de uma família centram-se na figura da mulher, podem gerar sentimentos ambíguos e divergentes. Se por um lado, ela encontra satisfação e realização em tudo o que faz, porém ao sobrecarregar-se sofre. Por outro lado, pode não suportar a sobrecarga de tantas responsabilidades e como consequência adquire sérios danos a sua saúde.

No exercício de múltiplos papéis como mulheres, no trabalho e junto a família, podem ter elevados níveis de cobranças pessoais, profissionais, sociais e emocionais, pois embora atualmente tenham conquistado muitos espaços de protagonismo, existem ainda velhas formas de funcionamento sobre o modo de ser das mulheres, perpetuando assim, a desigualdade (SILVA E LIMA, 2012). A maternidade

dentro de um contexto de sobrecarga pode gerar angústia e instabilidade emocional para as mulheres, em virtude dos sentimentos conflitantes que podem levá-las a questionar a sua capacidade (PEREIRA, 2018). Em meio a tantos conflitos, a mulher pode vir a se desconhecer-se como sujeito de sonhos e desejos, o contexto da sociedade patriarcal em que vivemos, contribui para que a identidade social de mãe, reprima a identidade do ser mulher (MACHADO, 2020). Assim é preciso discutir as mudanças que envolvem a maternidade, como a multiplicidade de papéis e sobrecarga, pois podem ocasionar um sentimento de opressão e prejuízos à saúde das mulheres e bem como o cerceamento de suas identidades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os ideais maternos e o sentido de maternidade vêm se modificando ao longo dos anos, os papéis, as relações, afetos, assim como o sentido de ser mãe foram se construindo historicamente, determinando que o sentimento de maternidade é um construto social. Nesta perspectiva, o artigo apresenta uma viagem histórica que relata a partir de autores, dimensões da época e características que determinam as vivências maternas, relação familiar, a própria relação mãe-bebê e os papéis desempenhados por cada membro familiar. Neste sentido, este estudo alcançou seu objetivo ao apresentar a construção histórica sobre maternidade e sua relação com a contemporaneidade, trazendo discussões de autores que articulavam sobre como era tratada e construída a maternidade desde a Idade Média até a contemporaneidade.

A vivência maternal nem sempre foi vista como na atualidade, há traços em períodos anteriores que definem o quanto este amor mãe-filho ora era manifestado, ora não, como também as próprias relações conjugais, demonstravam uma hierarquia em que havia uma submissão entre a mulher e o homem. Nesta visitação aos períodos históricos se entende a maternidade não como forma de cuidar, amor e afeto sempre. Foi um período em que o homem era o centro e quando havia filhos, não se tinham muitas demonstrações de amor e cuidado sobre a criança que era tratada como adulto em miniatura, os primeiros cuidados eram com asamas de leite, que na grande maioria eram escravas.

Foram se passando algum tempo esta visão sobre a criança foi sendo desconstruída, tendo a necessidade de cuidado, amor, afeto e presença materna. Começam a pesar em educação para as crianças, onde se iniciam as escolas e a criação de direitos. Percebemos que houve uma grande mudança sobre o sentido de maternidade que vai se constituindo a partir das características sociais, culturais e históricas de cada período. Na contemporaneidade a mulher começa a desenvolver vários pa-

peis, trabalho, vida social, cuidar dos filhos, aos quais descontrói muito ideologias que aconteceram anteriormente, no período em que o homem era o centro, só ele poderia trabalhar, se obter de direitos. Neste sentido começa a compreender e estudar a maternidade, suas questões biológicas, mudanças no corpo, uma fase que deve ser compreendida e estudada, em cada mãe vivencia de maneira subjetiva.

A importância deste estudo se destaca na própria compreensão sobre maternidade, desde os períodos da idade média até atualmente, entendendo como vêm se construindo e se modificando através dos tempos, neste sentido se faz necessário a construção de mais pesquisas com esta temática, tanto para compreender quais os fatores sociais que interferem na relação mulher e maternidade, com um olhar multidimensional nos fatores culturais, históricos e políticos, como também desconstruir ideias romantizantes e generalistas sobre a maternidade.

REFERÊNCIAS

AIROSA, Sara; SILVA, Isabel. Associação entre vinculação, ansiedade, depressão, stresse e suporte social na maternidade. **Psicologia, Saúde e Doenças**, Lisboa, v. 14, n. 1, p. 64-77, mar. 2013.

ALVES, Kristine Renata Medeiros; RESENDE, Gisele Cristina. Reflexões sobre as mulheres que exercem múltiplas funções: papéis sociais, dentro e fora de casa. **Revista Educação e Humanidades**, v. 2, n. 1, jan-jun, p. 622-631, 2021.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BADINTER, Elisabeth. **Um Amor Conquistado: o Mito do Amor Materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BELTRAMI, L., MORAES, Anaelena B., SOUZA, Ana Paula R. Ansiedade materna puerperal e risco para o desenvolvimento infantil. **Distúrb. Comum**, São Paulo, v.25, n.2, p.229-239, agosto 2013.

GRADVOHL, S. M. O., OSIS, M. J. D. & MAKUCH, M. Y. Maternidade e formas de maternagem desde a idade média à atualidade. **Pensando Famílias**, n. 18, v. 1, p.55-62, jun. 2014.

GREINERT, Bruna R. M., CARVALHO, Eliete R., CAPEL, H. et al. A relação mãe-bebê no contexto depressão pós-parto: Estudo qualitativo. **Saúde e Pesquisa**, Maringá (PR), v.11, n.1, p.81-88, janeiro/abril 2018.

LIMA, Débora S.F., SANTOS, Maria D.A., BARBOSA, Paloma, L.F. Os impactos da idealização da maternidade na saúde mental da mulher contemporânea. P. 10, Belorizonte, 2021.

MACHADO, Ana Caroline et al. Transformações da identidade feminina ao tornar-se mãe. **Psicologia Argumento**, v. 38, n. 99, p. 66-87, 2020.

MARINHO, J. Z. S. Ser Mulher é Ser mãe: a maternidade como uma atribuição científica. In: XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 26, 2011, São Paulo, **Anais Eletrônicos**. São Paulo, 2011.

MOREIRA, Renata Leite Cândido de Aguiar. (2009), **Maternidades: os repertórios interpretativos utilizados para descrevê-las**. Tese de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, datilo.

MOURA, Solange Maria Sobottka Rolim de; ARAUJO, Maria de Fátima. A maternidade na história e a história dos cuidados maternos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 24, n. 1, p. 44-55, março de 2004.

RESENDE, Deborah Kopke. Maternidade: uma construção histórica e social. **Pre-textos-Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas**, v. 2, n. 4, p. 175-191, 2017.

PEREIRA, Luciana da Conceição; ANDRADE, Laura Freire de. A MULHER E A MATERNIDADE. **Revista Brasileira de Ciências da Vida**, v. 6, n. 1, 2018.

PIOZEVAN, Leticia Brito; CRUZ, Reginaldo Pereira. A CONSTRUÇÃO DA MATERNIDADE PARA ALÉM DOS DESEJOS DA MULHER. **Revista Científica Eletrônica da Psicologia da FAEF**, v.34, n.1, 2020.

SANTOS, Luciana da Silva; DINIZ, Gláucia Ribeiro Starling. Saúde mental de mulheres donas de casa: um olhar feminista-fenomenológico-existencial. **Psicol. Clin.** Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, p. 37-59, 2018.

SCAVONE, Lucila. (2001). Maternidade: Transformações na família e nas relações de gênero. **Interface: Comunicação, Saúde e Educação**, 5(8), 47-59.

SILVA, Diogivânia Maria da; LIMA, Albenise de Oliveira. Mulher, trabalho e família na cena contemporânea. **Contextos clínicos**, v. 5, n. 1, p. 45-51, 2012.

VÁZQUEZ, G. Maternidade e Feminismo: notas sobre uma relação plural. **Revista Trilhas da História**, v. 3, n. 6, p. 167-181, 2014.

VENÂNCIO, Renato Pinto. "A maternidade negada", in M.D.Priori (org.), **História das mulheres no Brasil**. 8ª Edição. São Paulo, Contexto. 2006.



CAPÍTULO 9

A EXISTÊNCIA EM KIERKEGAARD: A FILOSOFIA DOS TRÊS ESTÁDIOS

*EXISTENCE IN KIERKEGAARD: THE THREE STAGE
PHILOSOPHY*

Ennio Silva de Souza¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558892458.9

¹ Mestrando em História PPGHIST/UEMA, Especialista em Psicopedagogia (IESF), Graduado em Filosofia (IESMA) e Artes Visuais (IFMA), Professor e Assessor de Produção Acadêmica do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5217-4780>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6715530523709953>. E-mail: ennioediema@gmail.com.

RESUMO

O Existencialismo do século XX foi influenciado decisivamente pelas concepções desenvolvidas no século XIX pelo pensador dinamarquês Søren Kierkegaard. Sua filosofia, um campo fértil para o desenvolvimento de noções teológicas, divide a existência em três estádios: o estético, no qual o homem leva uma vida desregrada, buscando o máximo de prazer; o ético que aponta a opção pela regra e uma vida de acordo com os ditames da sociedade e o religioso, no qual o indivíduo encontra o Absoluto. O cômico e o irônico são momentos que indicam a passagem de um estágio a outro, na tentativa de realização da existência humana.

Palavras-chave: Filosofia. Existencialismo. Kierkegaard.

ABSTRACT

Existentialism in the 20th century was decisively influenced by the conceptions developed in the 19th century by the Danish thinker Søren Kierkegaard. His philosophy, a fertile field for the development of theological notions, divides existence into three stages: the aesthetic, in which man leads an unruly life, seeking maximum pleasure; the ethical that points to the option for the rule and a life according to the dictates of society and the religious, in which the individual finds the Absolute. The comic and the ironic are moments that indicate the passage from one stage to another, in an attempt to achieve human existence.

Keywords: Philosophy. Existentialism. Kierkegaard

1 INTRODUÇÃO

Ao reagir ao determinismo hegeliano como sistema que pretende explicar toda a realidade a partir de princípios ordenados por uma Ideia Absoluta (COOPER, 2002, p. 705), “Søren Kierkegaard opta por uma compreensão do homem a partir de sua individualidade”. Trata-se de preconizar uma existência não abstrata que não suporta abstrações sistemáticas e apresenta um homem que é síntese entre finitude e infinitude, temporalidade e eternidade.

Kierkegaard busca incorporar reflexão filosófica e especificidade do indivíduo, principalmente do homem que vive uma relação contraditória com a transcendência divina. Como precursor do Existencialismo do século XX, ao aceitar as contradições e os aspectos multifacetados da existência e, sobretudo ao postular que a relação imediata com a transcendência gera angústia, Kierkegaard aborda temas presentes em todas as filosofias da existência.

O presente artigo pretende abordar os três estádios da existência kierkegaardiana: o estético, o ético e o religioso. Ao compreender as características peculiares de cada um e entender o caminho que o homem traça na sua existência, pode-se elaborar uma visão clara do papel de Kierkegaard na reflexão filosófica acerca da situação humana, tão presentes em filósofos como Jean Paul Sartre e Martin Heidegger, por exemplo.

2 SOBRE KIERKEGAARD

Soren Aabye Kierkegaard (1813 – 1855), ao lado de Karl Marx e Friederich Nietzsche é um dos filósofos mais importantes do século XIX e precursor de algumas ideias que ajudavam a desenvolver a teologia e a filosofia do século XX. Nascido em meio a efervescência cultural dinamarquesa, Kierkegaard desde cedo se opôs ao Cristianismo como sistema submetido à lógica. Assim, a religião oficial caracteriza um modo equivocado de interpretação das escrituras e um desvirtuamento da fé. Segundo Penha (2004, p. 15), Kierkegaard exerce um pensamento fruto da experiência individual, de busca de reconhecimento de sua autenticidade:

Pensador solitário, mas suas desventuras pessoais, o ambiente em que se formou de rigoroso puritanismo luterano, exercem influência determinante em sua filosofia, mera tentativa, segundo alguns, de explicar seus infortúnios, as relações conflituosas com o pai e com a noiva, protagonistas de acontecimentos cruciais de sua existência.

A relação conturbada que viveu com o fanatismo religioso de seu pai e com a mediocridade sentimental de sua noiva Regina Olsen levou o filósofo a elaborar um pensamento que expressa a contradição da existência humana. O pensamento de Kierkegaard opõe-se radicalmente ao hegelianismo e a criação de um sistema abrangendo metafísica, epistemologia e lógica. Portanto, ocupou-se principalmente com a racionalidade, a liberdade e autoconsciência como fenômenos históricos desenvolvidos através de uma sucessão inteligível de formas movidas pelo “Espírito” e estruturadas pela dialética. (ABAGNNANO, 1997, p. 112)

Sua aversão a tal sistema de ideias como modo de explicar a realidade num sentido absoluto e superar as diferenças entre os indivíduos leva Kierkegaard a optar pela verdade como subjetividade. A individualidade não pode se dissociar da pessoalidade. A singularidade do homem não pode ser explicada em termos de uma racionalidade. Nesse sentido, Kierkegaard elabora uma concepção de existência dividida em três estádios (ABRÃO, 1989).

3 ESTÁDIOS DA EXISTÊNCIA EM KIERKEGAARD

3.1 Estético: prazer e melancolia

Conforme Kierkegaard, o estágio estético é aquele no qual o homem busca um sentido para a sua existência, vivendo sob a égide dos sentidos. O esteta se vê inteiramente livre num mundo onde não vê regras, onde o prazer é o mais importante a ser buscado no seu máximo a cada instante. A frugalidade dos sentimentos, a sensação de que as emoções são únicas e devem ser desfrutadas, pois jamais se repetirão levam-no a uma vida desregrada, onde Don Juan e Fausto são seus modelos.

Na sua relação contraditória com o mundo, não aceita a realidade como ela é. Ele fantasia, apreende tudo pelos sentimentos. Existir exige uma sensibilidade extraordinária. O esplendor e o divino estético só se ligam ao belo: “Uma lágrima que cai, um pôr do sol, uma bela figura feminina: estes são seus maiores troféus” (LE BLANC, 2003, p.55).

O esteta constrói o mundo segundo sua vontade, segundo sua imaginação fértil. Ele vive para o momento, um instante fugidio onde busca a satisfação sem jamais encontrá-la. Com as mãos nos bolsos desgastados, a paixão pela vida estética conduz o indivíduo a uma vida errante, boêmia, onde a música e a literatura são seus interesses intelectuais mais constantes. As ações do esteta acompanham o jovem Soren: sua existência poética o leva à distração, mas ao descobrir a finitude da vida, cai na angústia, no tédio e tal como um dia fizera o poeta Rimbaud, sente a Beleza em seus joelhos e acha-a amarga, injuriando-a. O esteta cai no vazio existencial (ABBAGNANO, 1998).

A partir daí, o indivíduo estabelece uma nova relação com o real para se realizar no mundo: o salto dialético para a vida ética está pronto para ser dado. Como o velho boêmio que decide largar a boemia, decide acordar para a dura realidade: e esteta vai ao encontro da ironia.

Esta representa a possibilidade de mudança existencial, a contestação da finitude da vida: é uma forma de reflexão que tende para o ético. Embora seja uma tomada de consciência, ainda não é o ético, pois é repleta de contradição. O irônico desvela o paradoxo existencial presente na vida estética e que se mede pelo infinito. A ironia sinaliza a tomada de consciência do eu real. A escolha é que vai levar ao ético.

3.2 Ético: a vida na plenitude das regras

A insatisfação com a vida estética leva o homem a enfrentar o desespero. Na obra *O Desespero Humano*, Kierkegaard descreve o desespero como diferença fundamental entre o homem e os demais animais: a atitude passiva diante da realidade é abdicada no ético. O ético vive sob o signo da escolha. A manutenção da individualidade não impede que o homem atenda as exigências da exterioridade:

A vida não é um jogo, por isso impõe a cada um assumir a responsabilidade de seus atos, reconhecer os erros cometidos, admitir suas culpas. No estágio ético, a personalidade do indivíduo permanece livre, mas nos limites estabelecidos pela sociedade (PENHA, 2004, p. 19).

O fracasso da vida estética, onde o instante que satisfaz o prazer é dominado pela angústia, leva o indivíduo ao ético, que pretende organizar o prazer. O ético vive no tempo: é submetido à regra, à escolha. Realizar o ético é conciliar o individual com o moral. Na vida ética, a fixação de normas morais representa a escolha da realização das possibilidades. A aceitação de valores morais leva à vida social sob o domínio do dever. Ao optar por si mesmo, experimenta a consciência do valor do “eu”. No dever, o homem realiza sua liberdade, a concretude de sua existência.

Entretanto a vida ética pode assim como na vida estética levar ao cansaço. No entanto, o cansaço aqui é do esforço de uma vida moral. Ao tentar cumprir as obrigações, o homem sente o peso de uma existência comprometida. O desespero e a dúvida tomam conta de sua alma e o indivíduo se sente culpado por sua condição contraditória. Nesse momento, a opção de uma religiosidade profunda se abre no leque das possibilidades existenciais.

Não se deve perder de vista que o conceito de possibilidade é uma constante no pensamento de Kierkegaard. Um exemplo claro a ser citado é o estágio estético: ao contrário de Kant que reprovava tal conduta irresponsável, Kierkegaard vê tal fase como essencial na vida humana, como enriquecedora da existência.

Entre o ético e o religioso, encontra-se o humor, um interestádio, uma situação intermediária onde o indivíduo percebe o absurdo de sua condição contraditória. Aqui, faz essa revisão e questionamento de todos os valores, chegando a questionar até si mesmo. O humor é a consciência e a denúncia da limitação humana.

O humorista é consciente da sua limitação racional, da esterilidade do geral, do paradoxo existencial. O indivíduo sofre um relaxamento: ele está a mercê de Deus. Ele está a nosso favor: Ele nos salvará. O humorista percebe o ridículo da vida. O indivíduo nessa situação toma consciência de seu vazio e submete-se à análise de sua

precariedade. A razão para ele é frágil. Nesse momento, o indivíduo compreende que Deus é a resposta através da fé: está pronto para o salto para o religioso.

3.3 Religioso: um sacrifício para a realização do devir cristão

Através da religiosidade, o indivíduo encontra o que não foi possível no estágio ético. No religioso, o homem alcança uma relação com o Absoluto que não tem na vida ética. Deus transforma-se em Princípio, único capaz de realizar o indivíduo.

A religião para Kierkegaard (O Cristianismo) não é apenas um conjunto de preceitos morais: é motor da reviravolta interior do homem que tem a consciência do pecado. O pecado é o erro perante o Absoluto, que exige a transcendência para superá-lo. Na obra *Temor e Tremor* Kierkegaard analisa a passagem do ético para o religioso.

O indivíduo no estágio religioso dá ênfase a sua subjetividade. O rompimento do noivado para Kierkegaard é o exemplo pessoal de devoção ao Absoluto, em detrimento da realização da norma ética (COOPER, 1998).

Assim, o eu manifesta-se com toda a sua intensidade na religiosidade, no encontro com o Absoluto. Abraão é o exemplo histórico dessa transcendência. Para o ético, a atitude de Abraão de sacrificar seu filho ante o desejo de Deus é totalmente condenável. Porém, o homem de fé renuncia à razão dominadora e entrega-se ao Absoluto. Abraão opta pela fé e caminha na direção do religioso.

O devir cristão é o motivo da fé como decisão tomada pelo indivíduo mediante o religioso. “O devir cristão move a reflexão de Kierkegaard” (LE BLANC, 2003, p. 71). Diante disso, destaca-se a compreensão de que o homem busca a autenticidade no mundo através do seu encontro com a Verdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Soren Kierkegaard elabora um itinerário filosófico privilegiando a existência como possibilidade, dividida em três estádios. O estético é onde o homem vive a vida desregrada, buscando sentido para a existência no prazer. O ético é onde o homem age mediante a escolha, se submetendo a regras para realizar-se. O religioso é aquele onde o indivíduo se encontra com o Absoluto no Absoluto.

É importante observar que o filósofo não indica uma obrigatoriedade na passagem de um estágio para outro. Há a opção de o indivíduo permanecer a vida inteira na eticidade ou de se aventurar na errância de uma existência estética. Como precursor do existencialismo de Jean Paul Sartre e Gabriel Marcel, Kierkegaard

apresenta em sua obra temas basilares para abordagens de pensadores de século XX.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ABRÃO, Bernadette Siqueira. **História da Filosofia**. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

COOPER, David E. **Filosofia Europeia Moderna**. Tradução de Maria Luíza Castro Danuzzio. Petrópolis, RJ: Edições Loyola, 1998.

GOUVÊA, Ricardo. **Paixão pelo Paradoxo**. São Paulo: Novo Século, 2003.

LE BLANC, Charles. **Kierkegaard**. Coleção Figuras do Saber. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

PENHA, João da. **O que é Existencialismo**. Coleção Primeiros Passos 61. São Paulo: Brasiliense, 2004.





CAPÍTULO 10

“FREIRAS TOMARAM CONTA DE TUDO”: A AÇÃO DE RELIGIOSAS NO BRASIL

*“NUNS TOOK OVER EVERYTHING”: THE ACTION OF
NUNS IN BRAZIL*

Paula Oliveira Santos¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558892458.10

¹ Mestranda em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Maranhão. Bolsista CAPES. E-mail: paulaoliveira7@gmail.com, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0834984131202504>.

RESUMO

Este trabalho ressalta a atuação de freiras em território brasileiro no período que compreende o final do século XIX até as últimas décadas do XX, recorre que retrata a fase em que a Igreja Católica iniciou o seu processo de organização no país. Objetivou-se contribuir com as discussões que visam abrir espaço para uma percepção mais completa da atuação das religiosas no Brasil. Evidenciamos que a falta de religiosos do sexo masculino proporcionou experiências únicas as freiras, como a vivenciada por um pequeno grupo de mulheres consagradas no Nordeste brasileiro que, de forma pioneira, assumiram paróquias e até mesmo ministraram tarefas designadas exclusivamente aos sacerdotes, como a comunhão e realização de batismos. Compreendemos que a disposição das freiras em assumir novas experiências, contrasta com a imagem de passividade atribuída às religiosas, sendo possível, através de suas atuações e experimentações, pensar nas questões de gênero dentro da Igreja Católica.

Palavras-chave: Freiras. Igreja Católica. Brasil.

ABSTRACT

This work emphasizes the role of nuns in Brazil in the period between the end of the 19th century and the last decades of the 20th century, a period that portrays the phase in which the Catholic Church began its process of organization in the country. The goal is to contribute to the discussions that aim to open space for a more complete perception of the performance of religious women in Brazil. We have evidenced that the lack of male religious provided unique experiences to the nuns, such as the one lived by a small group of consecrated women in the Brazilian Northeast who, in a pioneering way, took over parishes and even ministered tasks assigned exclusively to priests, such as communion and baptisms. We understand that the willingness of nuns to take on new experiences contrasts with the image of passivity attributed to religious women, making it possible, through their actions and experimentation, to think about gender issues within the Catholic Church.

Keywords: Nuns. Catholic Church. Brazil.

1 INTRODUÇÃO

Na Igreja Católica, os homens exercem a função de porta-vozes do sagrado e são autorizados, na condição de especialistas, a guiarem a comunidade de crentes que compartilham da fé Católica (BORDIEU, 2007; DURKHEIM, 1996). Em razão disso, a maioria das pesquisas na área da história apontam as ações dos homens

como as mais importantes na trajetória da Instituição, não dando muita atenção a atividade exercida por uma ala singular do grupo de agentes eclesiais, as freiras.

Na visão de Scott (1995), a preocupação dos historiadores com os feitos dos homens em detrimento de abordagens que incluam as mulheres, lhes dando o devido espaço, é reflexo das relações de poder que são estabelecidas através do gênero,¹

pois uma narrativa histórica nunca é neutra, e quando apenas relata fatos em que homens estiveram envolvidos constrói, no presente, o gênero. A história, nesse caso, é uma narrativa sobre o sexo masculino e constitui o gênero ao definir que somente, ou principalmente, os homens fazem história (PEDRO, 2015, p. 27)

Logo, o que se produziu desde os tempos mais remotos e que ainda se encontra em evidência é a história única da Igreja, uma narrativa na qual somente os homens que ocupam os espaços mais privilegiados dentro hierarquia eclesiástica possuem voz. Adichie (2018) alega existir um termo em sua cultura que expressa bem a extensão do poder de uma história única, cujo sentido nos é útil, *nkali*:

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: *nkali*. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de *nkali*: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva (ADICHIE, 2018, p. 12, grifos da autora).

Achamos necessário acrescentar à visão de Adichie (2018) o seguinte aspecto: sobre quem se fala. Este fato nos faz atentar para a questão de que o silenciamento ou “o incipiente espaço atribuído” à atuação das mulheres, em especial as freiras, colabora para que estas continuem sob o jugo do papel de coadjuvantes na escrita da história, fortalecendo a narrativa da invisibilidade, e especificamente no caso das religiosas, favorecendo a idealização de que estas sempre estiveram à margem dos acontecimentos dentro ou fora da Igreja (CUBAS, 2020, p. 437).

Diante do exposto, o presente artigo visa oferecer um breve panorama da atuação das freiras no Brasil no período que compreende o final do século XIX ao século XX, destacando os principais contextos em que a ação destas mulheres se fez necessária para a expansão da Igreja em território nacional. Também objetivamos demonstrar como o quadro de agentes eclesiais se tornou marcadamente feminino ao longo desse período.

¹ Definido de acordo com a autora como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e [...] uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86).

2 A ATUAÇÃO DAS FREIRAS

No Brasil, as transformações institucionais sofridas pela Igreja Católica a partir do final do século XIX refletiram notadamente em uma maior participação feminina na Igreja. De acordo com Azzi (1984), tal participação passou a ganhar mais espaço à medida que a Igreja Católica brasileira, agora livre dos laços que a unia ao Estado,² começou a se reorganizar internamente criando dioceses e paróquias, e agindo para que seus fiéis se enquadrassem nos padrões exigidos pela Santa Sé.³

Nesse processo, as mulheres se transformaram nos principais agentes promotores de novas práticas devocionais, e as congregações religiosas femininas de vida ativa,⁴ principalmente europeias, começaram a ser solicitadas com mais veemência para ajudar a suprir a falta de clero.⁵ A opção pelas freiras de vida ativa se dava, primeiramente, pelo fato de suas congregações possuírem meios que possibilitavam a formação e o sustento de um maior número de religiosas. Isso favorecia a existência de um excedente de freiras que poderia ser conduzido a outras atividades da Igreja em qualquer parte do mundo, como missionárias (CORDEIRO, 2017).

Outra motivação era a necessidade da instituição católica de marcar presença junto a população civil enquanto buscava reconstituir e disciplinar seu quadro de agentes eclesiais masculinos (CURY, 1991). O fato das freiras de vida ativa estarem ligadas às áreas como educação e saúde, dava a Igreja a oportunidade de enfatizar sua presença institucional junto às classes mais abastadas e as menos favorecidas por meio dos colégios, internatos, conventos, orfanatos e serviços ambulatoriais sob o encargo das religiosas (AZZI, 1984).

Por fim, destacava-se entre as motivações do direcionamento das religiosas ao trabalho apostólico, a visão de que na condição de mulheres e freiras, elas eram mais cuidadosas, afáveis, benevolentes e guardiãs da moral do que os homens, sendo por isso, mais facilmente aceitas no trato com a população (TAVARES; COSTA, 2014). Todavia, essa abertura a ação das freiras não significava o direcionamento delas às práticas do sagrado e sim à revitalização da imagem de sujeição atrelado ao feminino, uma vez que na condição de freiras, tinham que cumprir seus votos de obediência, o que tornaria mais fácil administrá-las e, na condição de mulheres,

2 O vínculo entre Igreja e Estado estava firmado através do padroado, por meio do qual deixava sob a incumbência do Estado a administração da instituição, a manutenção do clero e a difusão da fé Católica, e pelas práticas regalistas, que sujeitavam a Igreja Católica à uma série de ações implementadas pelo governo, que visavam ampliar sua autoridade sob a instituição, limitando-se a do papa, ainda que garantido ao catolicismo o status de religião oficial do país, tal vínculo de fato só foi desfeito após a proclamação da República (SANTIROCCHI, 2015).

3 O principal órgão de direção da Igreja, cujo Papa na condição de Sumo Pontífice é o titular (DE SOUZA, 2005, p. 288).

4 De acordo com Rosado Nunes (2004), ao contrário das congregações religiosas femininas de fundo contemplativo, as de vida ativa teriam em seus projetos, ações de cunho social e com dedicação aos necessitados, características altamente valorizadas pela Igreja nesse momento.

5 Causada principalmente pelo controle que o Estado detinha da entrada, formação e circulação de sacerdotes no território nacional (SERBIN, 2008).

seriam frágeis e inocentes, necessitando da tutela de padres e bispos (ROSADO NUNES, 2004). Logo, as motivações da Igreja para inserção dessas mulheres no Brasil, direta ou indiretamente, estavam ligadas ao fortalecimento de sua hierarquia e do exercício do poder masculino (SOIHET, 2004).

Ainda assim, Rosado Nunes (2004, p. 482) defende que mesmo perante a hierarquia institucional da Igreja, as religiosas não podem ser vistas como “passivas receptoras do discurso masculino e seguidoras fiéis de práticas determinadas por ele”, por não constituírem um “grupo totalmente homogêneo, respondendo de maneira unívoca às exortações eclesiais”. Desse modo, como alega Garcia (2014, p. 119), pode-se dizer que havia, pelo menos em parte do grupo de religiosas enviadas ao Brasil, um desejo de influenciar os fatos, um empenho em tomar a frente em tarefas históricas e desenvolverem novas capacidades ao se engajarem em processos sociais “a partir de suas concepções religiosas”, ainda que se tenha que considerar os limites “dessas concepções e o enquadramento institucional” na qual estavam envolvidas.

Isso posto, ressaltamos que as religiosas também tinham suas razões para atender as demandas em favor do Brasil. Azzi (1984) alega serem três as justificativas:

Em primeiro lugar, um desejo missionário, incentivado diretamente pela Santa Sé e pelos bispos reformadores: o Brasil é apresentado como um país onde a fé católica está periclitante, e que facilmente pode sucumbir pela avalanche do laicismo crescente e pela propaganda protestante. Em segundo lugar, existe o desejo expresso de dar assistência aos grupos dos próprios patriotas, que em levadas sucessivas haviam emigrado para o Brasil, sobretudo a partir da segunda metade do século XIX, quando o próprio governo incentivou a vinda da colonização europeia para substituir o braço escravo. Por último, a vinda de diversas congregações religiosas é consequência do anticlericalismo dominante na Europa [...]. Muitas religiosas, de fato, expulsas da pátria de origem, encontram no Brasil um campo aberto onde continuar a exercer as atividades religiosas interrompidas pelas novas leis de caráter laico e exclusivista emanadas por diversos governos (AZZI, 1984, p. 113 -114).

Paralelamente a vinda de freiras estrangeiras, havia o esforço para que fossem criadas congregações femininas totalmente nacionais, uma vez que se tornar freira no Brasil só passou a ser possível a partir do século XVII, mesmo com uma série de restrições em razão de questões econômicas e populacionais, limitando as freiras ao estilo de vida contemplativo e enclausurado (ALGRANTI, 1992). Foi somente em meados do século XIX, que os primeiros sinais de congregações religiosas de vida ativa passaram a ser percebidos no país com a chegada da congregação das Filhas da Caridade, que foram destinadas a diocese de Mariana em Minas Gerais, na qual ficaram responsáveis pela educação feminina e por ações de caridade (SANTIROCCHI, 2015).

De acordo com Pires (2015), após a Proclamação da República, entre 1900 e 1930, chegaram ao país 76 novos institutos de vida consagrada e houve a criação de 20 congregações brasileiras ainda alinhadas ao modelo congregacional europeu. É a partir desse período que Serbin (2008, p. 96) afirma ter começado a nacionalização das congregações estrangeiras e um exponencial aumento de freiras no país, atuando “na administração, na ‘recristianização’ do povo, na reforma clerical e na educação”.

Contudo, foi entre o Concílio Vaticano II (1962-1965) e a III Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano (1970) que a quantidade de freiras no Brasil atingiu seu ápice, motivado principalmente pela possibilidade de um contato mais direto com as classes mais populares (REZENDE, 1999). Assim, conforme os dados do Centro de Estatística Religiosa e Investigações Sociais (CERIS), em 1965 era possível encontrar em terras brasileiras o total de 40.513 mulheres consagradas,⁶ e em 1969 a totalidade de 41.988, havendo um decréscimo no ano seguinte para 40.660 freiras.⁷ Enquanto isso, o número de religiosos masculinos nesses períodos ainda continuavam bem abaixo do efetivo de freiras, correspondendo a 12.957 homens em 1965, 13.220 em 1969 e 13.092 em 1970.⁸

Foi exatamente entre os anos de 1965 e 1970, que Cubas (2020) apontou uma maior circulação de jornais que traziam em suas reportagens a oposição e a resistência de freiras aos abusos da ditadura civil militar brasileira, dados através de sua presença em passeatas e manifestações organizadas, em sua maioria, nas cidades mais urbanizadas, nas quais essas mulheres passaram a demonstrar que suas ações ultrapassavam as questões espirituais, aproximando-se cada vez mais do campo político. Embora o número de freiras apreendidas durante o regime militar brasileiro seja considerado reduzido — que Rezende (1999) afirma ter sido oficialmente um total de seis, contra oitenta e quatro de padres presos na época — elas exerceram atividades consideradas clandestinas, escondendo pessoas procuradas por organizações policiais em seus conventos, colégios e faculdades.

Segundo Rezende (1999), a falta de homogeneidade nas congregações religiosas femininas, dividia as opiniões das freiras sobre como agir durante o período em que os militares comandavam o país. A heterogeneidade as obrigava, em muitos casos, a se comprometerem unicamente em não delatar as freiras ligadas a movimentos até então chamados de subversivos, o que contribuiu para a idealização de

6 De acordo com os dados do CERIS, não estão contabilizados nesses números o registro de noviças (em preparação para a vida religiosa) e nem as afastadas por quaisquer que fossem os motivos, representando apenas as religiosas em atividade.

7 Desse total, apenas 39.346 eram freiras de vida ativa, as outras 1.314 mulheres eram religiosas de vida contemplativa e enclausurada, não havendo essa especificação nos dados de 1965 e 1969.

8 Nessa contagem, segundo os dados do CERIS, estão contabilizados tanto os religiosos atuantes, quanto os que estavam afastados por variadas questões, como estudo, por exemplo. Os dados apresentados incluem os religiosos tanto diocesanos, quanto os atrelados aos institutos e congregações.

que as irmãs se colocavam à margem do que estava acontecendo no cenário político brasileiro. Contudo,

[...] este tipo de dado não reflete bem a realidade da consciência e do engajamento sociopolítico das religiosas nesse período, porque provavelmente esses números se devem em grande parte ao fato de que as mulheres e por acréscimo, freiras, eram de certa forma “insuspeitáveis” e, portanto os órgãos policiais não tinham a atenção voltada para elas, em função da qualidade de certa “invisibilidade” de que as freiras parecem dotadas até hoje (REZENDE, 1999, p. 115).

As prospecções a respeito do comportamento teoricamente passivo das irmãs revelam que o campo⁹ religioso não é compreendido, por certos grupos sociais, como sendo um espaço complexo e, portanto, não homogêneo. O campo religioso detém *habitus*¹⁰ próprios, que não apresentam sentido para grupos de fora deste campo, que acabam por produzir imagens distorcidas e singulares dos religiosos, como é o caso das freiras.

Domezi (2016) sinaliza que foi a abertura da Igreja para o mundo moderno e seus dilemas, acompanhada do comprometimento com os pobres, ocorridos após o Concílio Vaticano II, que oportunizou a ampliação do leque de atuação das mulheres consagradas. No Brasil, após o concílio, elas passaram cada vez mais a atuar em diversas áreas, embora inicialmente o estímulo dado pelo episcopado fosse centrado especialmente na educação, mediante o avanço do ensino leigo e o crescimento do protestantismo (CUBAS, 2014; NERIS, 2014).

Era possível observar a ação das religiosas na promoção de “movimentos de juventude, organização da ação católica e diversas obras sociais” (NERIS, 2014, p. 62). Elas também se esforçaram para estabelecer uma relação de proximidade bem maior com a população das periferias das cidades e das áreas rurais, ao assumirem o trabalho pastoral nessas localidades e se engajarem na formação de “Clubes de Mães, Pastoral Operária, Indígena, de Favelas, Sociedade de amigos do bairro e etc.” (ROSADO NUNES, 1984, p. 126-127).

Segundo Rezende (1999), os laços que desenvolveram com as comunidades estimulou parte das religiosas a irem morar em imediações periféricas, como favelas ou cidades afastadas dos grandes centros urbanos, lhes rendendo o título de “Religiosas dos Meios Populares”, marcando o surgimento das Pequenas Comunidades Inseridas no Meio Popular (PCIs).¹¹ Garcia (2014, p. 122) alega que esse envolvimento

9 Por campo, Bourdieu (2010) entende os espaços sociais que possuem normatizações específicas, dentro das quais, os membros que os integram buscam alcançar ou manter dadas posições. Assim, o campo religioso pode ser entendido como sendo o espaço de indivíduos socialmente validados para determinar o sagrado.

10 Para Pierre Bourdieu (2007) o *habitus* pode ser compreendido como conjunto de condutas definidas em campos sociais, possuindo estes suas próprias estruturas e formas de lidar com o processo de socialização.

11 Rezende (1999) compreende as PCIs como sendo pequenos grupos de mulheres religiosas (freiras) ligadas às congregações dedicadas à manutenção de obras de assistência social, saúde e educação, e cuja opção pelos pobres é entendida como intervenção evangelizadora. Surgem em meados da década de 1960 no cenário brasileiro e vão ser perceptivelmente sentidos no Nordeste do país, operando como animadores das Comunidades Eclesiais de Bases (CEBS).

to com a população pobre se tornou muito mais intensa nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs),¹² nas quais as freiras exerciam a função de engajadoras.

Nesses espaços, de acordo com Garcia (2014, p. 122), as religiosas tiveram que se mobilizar e tomar consciência tanto de suas condições de mulheres, quanto de cidadãs, ao entrarem em contato com a realidade dos demais participantes. As freiras auxiliavam nas discussões sobre a condição das mulheres nos espaços domésticos, a falta de “alimentação, água, luz, saúde e educação” e empregos com boas remunerações. A tarefa de orientar a população e

as concepções de como trabalhar agora, no meio popular, pediam de todas, uma aprendizagem e mudança de mentalidade para lidar com o novo espaço e desenvolver estratégias de ação; ao serem dirigidas para o pobre, essas estratégias eram orientadas para uma maior igualdade e participação, fazendo cair concepções que legitimavam hierarquias e status diferenciados. A causa da ação era abraçada a partir da conscientização e informação (GARCIA, 2014, p. 122).

Com o passar dos anos, a vida religiosa feminina se solidificou no país, e em 1980 quando o número de religiosas era de 36.817 (CERIS, 2000), as freiras continuavam a dar respaldo ao trabalho missionário católico e ao processo de evangelização do território brasileiro. Nesse período, as religiosas também se mobilizaram e apoiaram a reabertura democrática do sistema político, incentivando os leigos na criação de legendas partidárias (REZENDE, 1999).

A partir da década de 1990, quando totalizavam 37.380 mulheres, a atuação das irmãs foi direcionada para a catequese, ainda que pudesse ser observada, no Brasil, a inserção social. Em parte, isso se deve ao Estado ter assumido a responsabilidade pelos colégios, hospitais e boa parte das obras antes mantidas pelas congregações femininas, além da pouca mobilização do episcopado em prol de questões sociais, como anteriormente ocorria entre os anos de 1950 e 1980 (ROSADO NUNES, 2004, p. 507).

As modificações estruturais e temporais, ocorridas no Brasil, assim como a perda do interesse pela vida religiosa, ocasionou o declínio dos números de freiras no país, e no ano 2000 os dados dos CERIS registravam apenas 35.732 mulheres consagradas. Enquanto a vida religiosa consagrada deixava de ter o fluxo intenso, o processo de recuperação do efetivo de agentes eclesiais masculinos já apresentava seus primeiros resultados e no ano 2000 a Igreja podia contar com cerca de 16.772 religiosos (CERIS, 2000).

12 Por CEBs, Betto (1981, p. 07) compreende os “pequenos grupos organizados em torno da paróquia (urbana) ou capela (rural)”, que motivadas pela fé, buscam perceber os acontecimentos econômicos, políticos e sociais, favorecendo a mobilização e a discussão a respeito de problemáticas como a falta de moradia e saneamento básico. Seriam eclesiais, ao estarem atreladas a Igreja e terem como “animadores”, membros da instituição: freiras e padres. A denominação de comunidades de bases se dá por serem compostas em sua maioria de “donas-de-casa, aposentados, jovens e empregados dos setores de serviços na periferia urbana; na zona rural, assalariados agrícolas, posseiros, pequenos proprietários, arrendatários, peões e seus familiares”, sendo implantadas no Brasil por volta de 1960 a 1980.

Assim, ao final do século XX, as religiosas não participavam mais tão abertamente do cotidiano e da realidade das comunidades brasileiras, havendo atualmente pouquíssimas iniciativas nas quais elas estejam presentes, e na Igreja também não encontraram mais tantos estímulos para um envolvimento e atuação mais ativa dentro da instituição em terras brasileiras. Como saída, uma parcela das freiras passou a buscar o trabalho missionário em outros países, principalmente nos da América Latina e da África, nos quais ainda conseguiam galgar espaço e realizar trabalhos sociais e espirituais (SANTOS, 2017).

3 “NO NORDESTE AS FREIRAS SÃO VIGÁRIAS”: ASSUMINDO UM NOVOS LUGAR, LIDANDO COM VELHOS DILEMAS

O expressivo número de religiosas no Brasil, durante boa parte do século XX, possibilitou a presença das freiras nas mais variadas áreas e por todas as regiões do país, nas quais encarnavam o papel de agentes de mediação, estabelecendo a comunicação dos cosmos culturais que penetravam e a Igreja, estimulando ideias e projetos em prol da fé católica (GRUZINSKI, 2005; FONSECA, 2003). O que poucos sabem ou se lembram é que, a partir de 1964, a Igreja Católica brasileira vivia uma experiência pioneira em todo o mundo católico, freiras assumindo o lugar de padres em pequenas paróquias, onde a presença de um sacerdote eram raras.

Na dinâmica organizativa da Igreja, as paróquias, de acordo com Gil Filho (2005), correspondem

as estruturas principais da organização pastoral, possuem uma dimensão social e corresponde a materialidade da ação evangelizadora. Correspondem à territorialidade materializada e legitimada pela ação do poder institucional sob forma de território. É nas paróquias que reside a dinâmica social da igreja e seu propósito final. Ou seja, é a escala local onde todas as realidades da ação institucional católica veiculadas pelo discurso encontram sua realização (GIL FILHO, 2005, p. 133).

Portanto, as paróquias são um espaço vital para sua expansão e domínio aos olhos da Igreja, devendo estar sob os cuidados de um sacerdote. Isso ocorre pelo fato do poder da Igreja ser estruturado canônica e historicamente no corpo sacerdotal, que detém a autoridade para manipular os bens de salvação (GIL FILHO, 2005, p. 156). Todavia, até meados do século XX, a Igreja Católica brasileira sofria com falta desses agentes eclesiais e nem mesmo o esforço de trazer para o país padres estrangeiros conseguia atender de maneira satisfatória todas as paróquias espalhadas pelo território nacional (TAVARES, 2012).

Foi por isso que, em 31 de julho de 1964, o folhetim *Visão*, que circulava no Rio Grande do Norte, alardeava, sob o título de “*Freiras tomaram conta de tudo*”, a

experiência até então única de um grupo de freiras¹³ que assumiram uma pequena paróquia no município de Nísia Flores-RN, onde podiam batizar, preparar os noivos e pregar, tarefa tradicionalmente conferida somente a sacerdotes. O folhetim destaca ainda que a experiência era fruto do Concílio Vaticano II, e que dependendo do resultado uma nova Igreja nasceria.

Domezi (2016) assim descreveu a situação:

Aos domingos, um sacerdote ali exercia sua função, colhendo “o que as Irmãs semearam e regaram”, mas, durante a semana, a missa era substituída por uma paraliturgia em língua vernácula. As religiosas, além de organizar, animar e revitalizar a vida pastoral, faziam de modo diferenciado diversos trabalhos, como assistência aos enfermos, celebração dos funerais e batismo em caso de emergência. E enquanto aguardavam uma resposta de Roma à petição do arcebispo de Natal para poder distribuir a comunhão, dirigiam a liturgia de modo participativo, com cânticos acompanhados de violão e com aproximação das expressões religiosas populares, tanto assim que aquela comunidade paroquial já preferia o que chamava de “a missa das freiras” (DOMEZI, 2016, p. 36).

Em razão do ineditismo da ocasião, outros jornais passaram a trazer em suas manchetes mais detalhes sobre esse momento singular na Igreja Católica. No mesmo mês e ano em que saiu a notícia no *Visão*, o *Jornal do Maranhão*, editado pela Arquidiocese de São Luís, que se autodenominava um seminário de orientação católica, anunciava com o título “No Nordeste as freiras são vigárias”, que a Igreja da região nordestina passava por uma grande revolução de consequências incalculáveis: as freiras estavam assumindo as paróquias sem padres fixos, e se tornando vigárias.¹⁴ O jornal trazia o depoimento de uma das religiosas, e ela alegava:

[...]

IRMÃS PARTICIPAM DA VIDA DOS PADRES

Talvez a experiência mais fascinante que tivemos foi a de participar com profundidade da vida dos padres. Assumindo o seu lugar, pudemos ver como é penosa a sua vida. Como se sucedem sem interrupção os mais contraditórios choques emocionais. No interior, o vigário ainda é o personagem mais importante. Ele é solicitado para tudo: apartar brigas, resolver problemas de todos os tipos... Às vezes (sic) estávamos muito bem tocando violão quando éramos chamadas para uma cerimônia fúnebre, com sermão de encomendação. E, logo depois, preparação dos noivos. Pudemos entrar muito bem na angústia pastoral da alma sacerdotal... vimos como sua vida é desumana. Nós, que vivíamos em comunidade, muitas vezes tínhamos crises de desânimo, e só o sustento que éramos umas às outras é que nos salvava. Agora é que bem podemos ver como é quase impossível que o padre não se perca sem o sustento de uma comunidade, com tantos choques e tanto isolamento... (JORNAL DO MARANHÃO, 1964, p. 07).

Apesar do entusiasmo da novidade, o jornal também destacava que nem tudo era permitido às religiosas, ficando de fora de suas competências como vigárias, a

¹³ A congregação escolhida para a experiência são as Missionárias de Jesus Crucificado (origem brasileira), que assumiu a paróquia no fim do ano de 1963 atuando até 1989, quando deixaram a paróquia (FERREIRA, 2017)

¹⁴ De acordo com o Código Canônico que rege a Igreja, o vigário é um religioso que mediante autorização exerce a função de auxiliar do pároco, o substituindo quando na falta deste (Cf. Cân. 548).

realização de casamentos e a tomada de confissão. Também havia o destaque para surpresa de muitos religiosos masculinos ao se verem discutindo os rumos de suas paróquias com freiras na posição de suas iguais:

PRESENÇA DA MULHER

Sempre participávamos das reuniões do clero em Natal. Ajudávamos nos planejamentos, fazíamos os retiros, etc. E éramos muitíssimo bem aceitas, especialmente pelos mais velhinhos. Em geral, eu pessoalmente era escolhida para falar em nome dos vigários da minha zona, que eram nove a fim de completar o planejamento. Isto espantou muito um padre americano que chegou a me dizer: “Oh, como eu queria ter um flash agora! Ninguém nos Estados Unidos vai acreditar que uma freira esteja participando da reunião do clero. Só mesmo vendo!...” (JORNAL DO MARANHÃO, 1964, p. 07).

O espanto do padre não era sem motivos, uma vez que a Igreja Católica carrega em seu “bojo teológico e em sua prática institucional e histórica, uma específica visão antropológica que estabelece e delimita os papéis masculinos e femininos” (ROSADO NUNES, 2005, p. 363), que sempre transformaram as religiosas em apenas coadjuvantes de sua atuação, dando mais destaque ao seu corpo sacerdotal por ser composto apenas por homens. O choque deve ter sido maior quando a autorização papal permitiu a distribuição da comunhão.

Em julho de 1966, o *Jornal do Maranhão* anunciava que as religiosas de Nísia Floresta já podiam distribuir a comunhão e que a iniciativa no Brasil inspirou um experimento semelhante na Colômbia, já estando em franco processo de implementação em várias paróquias brasileiras que também se encontravam sem administradores em razão da incipiente quantidade de sacerdotes no país. Apesar disso, o jornal fez questão de transcrever o texto de decreto onde o então papa Paulo VI (1963-1978)¹⁵ autoriza as religiosas a ministrarem a comunhão mediante uma série de condições impostas pelo Vaticano:

1) Quando o sacerdote estiver ausente há oito dias pelo menos; 2) a faculdade é válida só na capela da comunidade, para as religiosas e os fiéis que a frequentam habitualmente; 3) a Santíssima Eucaristia será distribuída por religiosa ou religiosas designadas pelo bispo diocesano; 4) a comunhão seja administrada depois que todos os recitarem, juntamente, o “Eu pecador” e o “Senhor, eu não sou digno”; à religiosa que distribuir o SSmo. Sacramento é permitido dizer as palavras do ritual da comunhão: “O Corpo do Cristo”; 5) a faculdade deve ser usada sob expressa licença do bispo e sob sua vigilância; 6) a faculdade é concedida, a título experimental, por um ano (JORNAL DO MARANHÃO, 1996, p. 03).

O decreto transcrito no jornal deixa bem claro os limites de atuação das religiosas ao evidenciar que ainda eram dependentes dos bispos e de sua influência, um evidente reforço de sua hierarquia. Um cuidado que na visão de Cardoso (2018, p. 50) é um lembrete de que a instituição ainda via nos “bispos, diáconos e presbíteros seus únicos intermediários entre os leigos e Deus”. Contudo, também demonstra a

¹⁵ Duração do pontificado.

capacidade da Igreja de se adaptar e realizar concessões quando necessário, sem, no entanto, alterar seus princípios dogmáticos, particularidade que aos olhos de Gomes (2014) sempre a ajudou a atravessar diferentes contextos.

O experimento permitido no Brasil pelo Papa Paulo VI suscitou várias discussões sobre a possibilidade do sacerdócio feminino. No entanto, com a ascensão do João Paulo II, cujo papado foi de 1978 a 2005, o debate foi dado como encerrado, e apesar das inovações que o Concílio Vaticano II proporcionou a instituição, muito dos movimentos que surgiram a partir dele, como os das freiras vigárias, feneceram no aflorar do ano 2000 (RODRIGUES, 2007).

Como justificativa a negativa ao sacerdócio feminino, João Paulo II alegou que a natureza da Igreja não permitiria tal fato, uma vez que a fundação da instituição se deu por Cristo, filho homem de Deus, que escolheu apenas homens como apóstolos, embora ressaltasse a importância das mulheres para a Igreja. De acordo com Rodrigues (2007) a posição papal foi alvo de críticas por parte de teólogos e teólogas feministas a favor da iniciativa, mas vigora até os dias atuais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos este breve panorama da ação de religiosas no Brasil do final do século XIX ao XX, cientes da impossibilidade de abordar toda a experiência vivenciada pelas mulheres consagradas nesse período. Também concordamos com Cardoso (2018, p. 40) quando diz que não há como negar que o espaço dado para a atuação das freiras no país ocorreu dentro das manobras dos líderes da Igreja Católica, e que estes também controlaram as mudanças dentro da instituição para que não escapassem do seu comando, se preocupando em reforçar os princípios nos quais a Igreja foi erigida.

Ainda assim, achamos válido ter ressaltado que as freiras não estavam limitadas aos conventos e obras de pequeno porte, ao contrário disso, foram participantes e engajadoras de vários movimentos sociais, sujeitos históricos importantes dentro e fora da Igreja. Acreditamos que outros estudos e pesquisas se fazem necessários para que se retire, de uma vez, o véu do esquecimento que recaí sobre essas mulheres, revelando assim a verdadeira face de uma instituição religiosa que está longe de ser apenas masculina.

REFERÊNCIAS

JORNAIS PESQUISADOS

No Nordeste as freiras são vigárias. **Jornal do Maranhão**. São Luís, 26 de julho de 1964. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?>

[bib=112135&pesq=%22freiras%22&pasta=ano%20196&hf=memoria.bn.br&pag-fis=2487](#). Acesso em: 20 de dezembro de 2021.

Freiras tomaram conta de tudo. **Visão**. Recife. 31 de julho de 1964. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/potiguariana/igreja/a_pdf/irmas_vigarias_experien-cia_pioneira_outubro_1963.pdf. Acesso em: 21 de dezembro de 2021.

Freiras já podem distribuir a comunhão. **Jornal do Maranhão**. São Luís, 31 de julho de 1966. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?-bib=112135&pesq=%22freiras%22&pasta=ano%20196&hf=memoria.bn.br&pag-fis=3326>. Acesso em: 20 de dezembro de 2021.

ESTATÍSTICA RELIGIOSAS

Centro de Estatística Religiosa e Investigações Sociais Ceris. **Relatório de Estatística CERIS (1500-2000)**, 2000. Disponível em: https://www.cps.fgv.br/cps/religoes/Apresenta%C3%A7%C3%A3o/Localiza%C3%A7%C3%A3o_NOVA_lista_opcoes.htm. Acesso em 10 de dezembro de 2021.

BIBLIOGRAFIA

ADICHIE, CH. NG. **Os Perigos da História Única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ALGRANTI, L. M. **Honradas e devotas: mulheres da colônia. Estudo sobre a condição feminina através dos conventos e recolhimentos do Sudoeste -1750-1822**. 369 f. São Paulo. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, 1992.

AZZI, R. A participação da mulher na vida da igreja do Brasil (1870 – 1920). In: MARCÍLIO, M. L. (org.). **A mulher pobre na história da Igreja Latino-americana**. / CEHILA – São Paulo: Ed. Paulinas, 1984.

BETTO, FR. **O que é Comunidade Eclesiástica de Base**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 14º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CANONICI, CODEX IURIS. **Código de direito canônico**. São Paulo: Loyola, 1983.

CARDOSO, S. C. **Religião e gênero: estudos sobre a vida religiosa e as leituras religiosas (1964 – 1995)**. Irati.126f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual do Centro-Oeste / UNICENTRO-PR, Paraná, 2018.

CORDEIRO, T. **A grande aventura dos jesuítas no Brasil**. Editora Planeta do Brasil, 2017.

DOMÉZI, Maria Cecília. **Mulheres do concílio Vaticano II**. Pia Sociedade de São Paulo: Editora Paulus, 2016.

CUBAS, C. J. Hábitos de luta: freiras, contestação e ditadura no Brasil. **Topoi** (Rio de Janeiro) [online]. 2020, v. 21, n. 44, pp. 435-453. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-101X02104408>. Acesso em 04 de janeiro de 2022.

CURY, C. R. J. A Igreja Católica/educação: pressupostos e evolução no Brasil. In: PAIVA, V. (org.). **Catolicismo Educação e Ciência**. São Paulo: Loyola, 1991.

DE SOUZA, Salmo Caetano. A Santa Sé e o Estado da Cidade do Vaticano: distinção e complementaridade. **Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo**, v. 100, p. 287-314, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67675>. Acesso em: 19 de janeiro de 2022.

DURKHEIM, É. **As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FERREIRA, L. V. **A atuação das missionárias de Jesus Crucificado como vigárias paroquiais em Nísia Floresta-RN (1963-1989): uma inovação pastoral**. Recife. 171f. Dissertação (Mestrado Ciências da Religião) – Universidade Católica de Pernambuco, 2017.

FONSECA, T. N. L. História da Educação e História Cultural. In: FONSECA, T.N.L.; VEIGA, C.G. (Orgs.) **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GARCIA, M. M.E. G. Trajetórias e passagens na vida religiosa feminina. **REVER**. Ano 14. nº 02. Julho/dez 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5175215.pdf>. Acesso em: 02 de janeiro de 2022.

GIL FILHO, S. F. **Igreja Católica Romana: Fronteiras do Discurso e Territorialidade do Sagrado**. 247 f. Curitiba/PR. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, 2002.

GOMES, P. C. **Os bispos católicos e a ditadura militar brasileira: a visão da espionagem**. Rio de Janeiro: Record, 2014.

GRUZINSKI, S. Passeurs y elites “católicas” en las Cuatro Partes del Mundo. Los inicios ibéricos de la mundialización (1580-1640). In: Scarlett O’Phelan & Carmen Salazar-Soler (org.). **Passeurs, mediadores culturales y agentes de la primera globalización en el Mundo Ibérico, siglos XVI-XIX**. Lima: IFEA, 2005. p. 13-27.

PEDRO, J. M. Gênero e Feminismo. In: Rosado, M. J. (org.). **Gênero, feminismo e religião: sobre um campo em constituição**. 1. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2015.

PIRES, J. A. As freiras e suas trajetórias: Vida religiosa e processo histórico. **XII Semana da Mulher: mulheres, gênero, violência e educação**. Marília, 2015. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/xiisemanadamulher11189/as-freiras-e-suas_joyce-aparecida.pdf. Acesso em: 28 de janeiro de 2022.

NERIS, WH. S. **Igreja e Missão: religiosos e a ação política no Brasil**. 404f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

Disponível em: <https://bdtd.ufs.br/handle/tede/436>. Acesso em: 29 de dezembro de 2021.

SANTIROCCHI, Í. D. **Questão de consciência: os ultramontanos no Brasil e o regalismo do Segundo Reinado (1840/1889)**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

SANTOS, P. O. **Memórias de uma congregação canadense: As Irmãs da Assunção da Santa Virgem em Guimarães-MA (1956-1964)**. 78f. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal do Maranhão, Pinheiro, 2017.

SERBIN, K. P. **Padres, celibato e conflito social: uma história da Igreja católica no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, n. 16, n. 02, p.5-22, jul/dez., 1995. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/71721/40667>. Acesso em: 10 de janeiro de 2022.

SOIHET, R. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In: DEL PRIORI, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004, p. 362-400.

REZENDE, Maria Valéria Vasconcelos. **A vida rompendo muros: carisma e instituição**. 230 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 1999.

RODRIGUES, A. L. V. **Vozes divergentes sobre o sacerdócio de mulheres na igreja católica (1978-2005)**. 150f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2007.

ROSADO NUNES, M. J. F. Freiras no Brasil. In: DEL PRIORI, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004, p.482 – 509.

ROSADO NUNES, M. J. F. Gênero e religião. **Revista Estudos Feministas** [online]. 2005, v. 13, n. 2, p. 363-365. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2005000200009>>. Acesso em 30 de janeiro de 2022.

TAVARES, M. J.; COSTA, C. L. Mulheres na Igreja Católica: persistência histórica do patriarcado. In: NEVES, A. F.; FERREIRA, M. H P.; DOS ANJOS, P. H. R. (orgs.). **Estudos Ambientais, Território e Movimentos Sociais**. [livro eletrônico], vol. 1. São Paulo: Blucher, 2015, p. 433-447. ISBN: 978-85-8039-109-1, DOI 10.5151/9788580391091-V1_Cap28

TAVARES, R. F. O. Igreja católica e política: padres estrangeiros no Brasil. **OPSIS**, v. 12, n. 1, p. 249-268, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/o.v12i1.18147>. Acesso em 03 de fevereiro de 2022.



CAPÍTULO 11

RELATO DE EXPERIÊNCIA: GRUPO DE BIODANÇA COM IDOSOS NO CONTEXTO DA EJA

EXPERIENCE REPORT: BIODANCE GROUP WITH ELDERLY IN THE CONTEXT OF EJA

Ana Maria Cruz dos Santos¹
Aurea Lucia Cruz dos Santos²
Alexsandra Maria Sousa Silva³
Manuela Fonseca Grangeiro⁴

DOI: 10.46898/rfb.9786558892458.11

1 Professora da rede municipal de ensino de Canindé, Ceará. Pedagoga, Psicopedagoga, Educadora Biocêntrica e Facilitadora de Biodança certificada pela Internacional Biodanza Federation. E-mail: ammariluz@gmail.com

2 Doutora em Educação (UAH/UFGM). Professora Universitária. E-mail: aureaeduc@gmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0831-0236>

3 Doutora em Psicologia. Professora da Faculdade Luciano Feijão (FLF), Sobral-Ce. E-mail: alexsandramss88@gmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3362-2685>

4 Doutora em Educação (UECE). Educadora Biocêntrica. Facilitadora de Biodança. Professora universitária da FECLI/UECE e da CISNE Faculdade de Quixadá. E-mail: manuela.grangeiro@uece.br - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2057-455X>

RESUMO

Este estudo partiu da realização de um projeto que foi desenvolvido com um grupo de idosos, no Centro de Educação de Jovens e Adultos localizado em um município, no interior do Ceará. O objetivo é apresentar uma experiência a partir da proposição de um grupo de Biodança com idosos em uma escola de educação de jovens e adultos – EJA. Portanto, a metodologia foi baseada em um relato de experiência. Os resultados apontaram que as vivências que foram desenvolvidas contribuíram com desenvolvimento humano-cognitivo, com o auto-conhecimento e favoreceram o fortalecimento da identidade. Concluímos que a Biodança é uma perspectiva fundamental para a ressignificar a visão que a sociedade tem sobre velhice e criar formas de ser e viver.

Palavras-chave: Biodança; Idosos; CEJA.

ABSTRACT

This study started from the realization of a project that was developed with a group of elderly people, in a Youth and Adult Education Center located in a municipality outside Ceará. The objective is to present an experience based on the proposal of a Biodanza class with two adults in an education school for young people and adults - EJA. Therefore, the methodology was based on an experience report. The results suggest that the experiences developed contribute to human-cognitive development, such as self-knowledge and favor or strengthen identity. We conclude that Biodanza is a fundamental perspective to redefine the vision that society has overcome the old and creates new ways of being and living.

Keywords: Biodanza; Ides; CEJA.

INTRODUÇÃO

A experiência aqui apresentada tem como fundamentação teórica o Princípio Biocêntrico e na Biodança, onde reconhece a vida como o centro de tudo. As ações são estruturadas no sentido de criar vida, de resgatá-la para a conservação da vida no planeta, com isso ampliar o gosto e o prazer de viver e conviver, se relacionar melhor com os demais.

A Biodança foi criada na década de sessenta, pelo chileno Antropólogo Rolando Toro. Sua metodologia consiste em induzir vivências através da dança, música, canto e exercícios de comunicação e encontro em grupo. Os exercícios estão sistematizados considerando um modelo teórico e operacional, o que permite uma

verificação e prescrições específicas” (TORO, 2002). Filosoficamente se fundamenta no Princípio Biocêntrico, que tem como centro a vida e sua evolução. O autor ainda diz que as condições sociais e culturais provocam um movimento anti-vida e a Biodança é uma proposta que se propõe a reestabelecer no cotidiano, as condições necessárias à nutrição e conservação da vida no planeta (IBIDEM). As aulas são estruturadas no sentido de nutrição da vida como bem seu processo evolutivo para criar mais vida dentro da vida.

A Biodança integra o desenvolvimento dos potenciais humanos de saúde, expressando as emoções mais profundas, nos colocando em contato com o mais originário e natural da vida em nós, de forma articulada com a educação formal. O objetivo é o desenvolvimento integrado de um saber racional com o saber vivencial.

Nessa perspectiva, reconhecendo o valor e o cuidado com as pessoas idosas, trabalhar com a Biodança com esse público é de grande importância, visto que é um caminho de potencialização da vitalidade, da valorização da vida, de renovação dos vínculos afetivos e fortalecimento da identidade. Essas categorias são trabalhadas de forma diluída e integrada as consignas mobilizadoras que o(a) facilitador(a) pode fazer.

A vivência do idoso na Biodança facilita o processo de ressignificação dos muitos bloqueios sofridos na vida, numa sociedade que potencializa o enrijecimento, individualismo, competição, preconceitos, inclusive dos rótulos machistas tão fortes na história. Reconhecer o humano, o potencial criativo, a importância da vitalidade, da alegria de viver, o resgate ao primordial, ao amor fraternal, incondicional e coletivo fortalecem à vontade de viver.

A experiências com idosos são sempre cheias de desafios porque demanda do facilitador um cuidado e atenção maior com a saúde de cada um, com a mobilidade e especialmente com as limitações psicológicas que eles chegam. Às vezes, cheios de traumas e/ou bloqueios, as vezes de luto por alguma perda, e ainda, com quadro depressivo, entre outras situações que podem comprometer a sua vitalidade. Porém, é muito gratificante ver o processo de reconstrução dessas pessoas, ver a evolução de saúde e integração com a vida, ver a vontade de viver sendo restaurada. A Biodança se traduz como “um sistema de integração afetiva, renovação orgânica e re-aprendizagem das funções originárias da vida”. (TORO (2002) in GÓIS, 2002, p.24).

As pessoas idosas são tocadas por novas emoções, por novos encontros, por novos movimentos corporais que se expandem para fora do salão. A tríade da Bio-

dança – música, emoção e movimento – são eficazes nos processos de evolução do resgate à vitalidade.

A partir dessas reflexões iniciais, o objetivo deste trabalho é apresentar uma experiência a partir da proposição de um grupo de Biodança com idosos numa escola de educação de jovens e adultos – EJA.

REFERENCIAL TEÓRICO

A emoção enquanto conceito e categoria de estudo

Emoção é um termo cujo significado tem sido estudado e discutido há mais de um século. São várias as opiniões que se tem sobre emoção. Se procurarmos em um dicionário, podemos encontrar mais de 400 palavras tentando traduzir ou ilustrar o que é emoção. Para Vigotski (1998) a emoção tem aspectos biológicos, porém, traz juntamente às funções psicológicas, implicadas nas interações sociais. O autor, ao defender o estudo das emoções olhando para o desenvolvimento, destaca que as reações emocionais ganham proporções maiores de manifestação quando se analisa na perspectiva das interações sociais. Assim, é importante considerar os elementos mediadores dos processos psicológicos para a compreensão das emoções, Vigotski enfatiza o papel do outro nos processos de significação das experiências emocionais.

Não é fácil explicar as reações que ocorrem internamente, no qual são externalizadas de várias formas - físicas, comportamentais, emocionais. Não basta saber quais são as reações que a emoção provoca em cada ser, é importante saber controlar diante de difíceis situações. Existe uma classificação das emoções como reações subjetivas em um dado momento. As emoções têm uma estrutura e conhecendo essa estrutura, podemos agir de forma adequada e através desse conhecimento temos acesso a todas as emoções.

A emoção pode surgir de uma conexão com um acontecimento exterior, mas persiste e envolve aspectos interiores a que nos referimos quando descrevemos nossos sentimentos. A emoção parece manifestar sempre um caráter irracional é como se perdesse o controle em determinadas situações. Todos os tipos de emoção sejam elas positivas ou negativas comprometem nosso organismo.

As emoções são desencadeadas após um processo mental de avaliação que é voluntário. A partir das experiências pessoais, há um amplo espectro de estímulos e situações que se associam aos estímulos inatamente selecionados para causar emoções. As reações a esse amplo espectro de estímulos e situações podem ser filtradas por um processo de avaliação ponderada (DAMÁSIO, 1996).

As emoções são um estado mental de prontidão, que surgem a partir de avaliações cognitivas, sendo acompanhadas por reações fisiológicas e resultando em ações específicas (BAGOZZI; GOPINATH; NYER, 1999). Ou ainda, as emoções são conjuntos complexos de reações químicas e neurais, tendo um papel regulador a desempenhar e propiciando criação de circunstâncias vantajosas para o organismo (DAMASIO, 2000).

Pode-se, ainda, conceituar as emoções, como um resultado da avaliação cognitiva de um evento, de acordo com a sua relevância para o bem-estar do indivíduo (avaliação primária) e em relação ao potencial disponível para enfrentar o evento (avaliação secundária). Assim, o que determina uma resposta emocional é a avaliação subjetiva do estímulo no contexto das necessidades da pessoa (NYER, 1997).

A reação emocional generalizada, no nascimento, é diferenciada durante o desenvolvimento.

No nível adulto, podemos distinguir algumas emoções básicas, que se combinam de várias maneiras para produzir emoções mais sutis. Finalmente, a experiência emocional pode ser descrita em termos de diversas dimensões, tais como o nível de intensidade, a agradabilidade-desagradabilidade, a aproximação-evitação. (MURRAY, 1971, p. 94).

Existe uma lista quase infinita de emoções. É possível ter algumas emoções a partir de combinações e variações de intensidade produzindo diversas tonalidades de experiência emocional. Um exemplo trazido por Murray (1971) demonstra um pouco as variações da emoção,

O homem deixa-se ficar sentado por um momento e, então, o medo converte-se em cólera - aquele imbecil pregou-lhe um susto, transtornou-lhe o horário e danificou-lhe o carro. A cólera também tem efeitos dramáticos sobre o seu comportamento: Cerra os maxilares e avança para o outro carro. Então vê que o outro motorista está ferido, o sangue escorrendo pelo rosto. O homem sente um tremor de náusea, um resquício de culpa e um forte sentimento de compaixão. (p. 80).

Todas estas reações são importantes descargas de tensão do organismo emocionado, pois as emoções são momentos de tensão em um organismo e as reações orgânicas são descargas emocionais. Passamos por diversas emoções sem termos a consciência que isto está ocorrendo.

A maioria das pessoas acreditam que as emoções são incontrolláveis, “a emoção seria um hóspede incômodo que aparece sem ter sido convidado, ocupa e casa e não é nada discreto” (CAMERON-BLANDE; LEBEAU, 1993, p. 13).

Os autores desenvolveram um conjunto de técnicas que tem por objetivo criar uma experiência de aprendizado partindo do princípio que o reconhecimento da

estrutura da emoção faz com que o indivíduo adquira habilidade de passar à comportamentos mais úteis e desejáveis, obtendo então o controle da sua vida emocional. Eles afirmam que “as emoções não são determinadas pelas circunstâncias, mas pelo que está acontecendo no íntimo da pessoa em relação àquelas circunstâncias” (IBIDEM, p. 47).

Na concepção de Goleman (1995), compreendendo as estruturas do cérebro que comandam nossas emoções como ira e medo, paixão e alegria, aprenderemos os hábitos emocionais e o domínio dos impulsos emocionais mais destrutivos e cita o filósofo Aristóteles em *Ética a Nicômano* “qualquer um pode zangar-se - isso é fácil. Mas zangar-se com a pessoa certa, na medida certa, na hora certa, pelo motivo certo e da maneira certa - não é fácil” (GOLEMAN, 1995, p. 09), onde o “desafio é controlar nossa vida emocional com inteligência” sabendo que a ideia é de adequar a emoção e sua manifestação. (IBIDEM, p. 14)

A emoção pode ser definida baseada em reações físicas, onde encontramos contradições quanto as sensações e reações desencadeadas e nas abordagens comportamentais o conhecimento da intensidade e a dimensão das emoções é que são aprofundadas e existem contradições a respeito da possibilidade de controlar ou não as emoções. Qualquer intenção que se tenha de mudar qualquer comportamento, deve-se levar em consideração que não existem fórmulas mágicas nem técnicas simples que possibilitem ao homem o domínio de suas emoções devido a complexidade e a profundidade do assunto.

Uma das formas de modificar o comportamento é através do processo terapêutico. A Psicoterapia leva à consciência as situações em que as emoções surgem e somente a partir disto é que pode surgir alterações que levem a mudanças definitivas no nosso modo de agir.

A partir do momento que identificamos as emoções que não desejamos sentir, torna-se mais fácil lidarmos com qualquer situação, pois ao obter o conhecimento de quais são e como são as reações que as emoções provocam, concluímos que é possível criar novos comportamentos que impeçam de sentir determinada emoção em situação idênticas, nós explicamos também que estamos nos referindo a comportamento e não a reações fisiológicas que são impossíveis de controlar, pois ocorrem dentro do nosso ser.

A Biodança e as Emoções

A importância da expressão das emoções na Biodança, os exercícios propostos nas vivências são planejados para conduzir vivências harmonizadoras com o objetivo de fortalecer e potencializar a saúde, a parte sã. Assim, como não enfatiza emoções negativas, o método terapêutico não envolve nem resgata memórias traumáticas e nem mudanças baseadas em sintomas doentes. Inversamente, na biodança trabalhamos com as emoções para que as doenças decorrentes da não expressão das emoções possa ser transformadas em saúde.

A vivência de biodança não objetiva uma sessão de análise para expor as emoções, mas as emoções naturalmente se manifestam em forma de autoconhecimento. Não se pretende uniformizar as pessoas e sim diferenciá-las potencializar cada ser é especial é diferente é na diferença que nos completamos, nos respeitamos a si mesmo, ao outro e ao cosmo. Trabalhar o lado saudável que tem em cada uma das linhas de vivência contempla e onde acontece, as emoções e os sentimentos afloram deflagrando a vivência. Sobre as cinco linhas de vivências em Biodança:

- 1) Sexualidade há séculos o corpo era considerado escravo e era proibido sentir, na Biodança é o contrário o corpo é amado permitimos sentir as emoções diversificadas, busca do desejo e do prazer.
- 2) Afetividade quando deflagrado insegurança, inveja, ciúme como a ira, provocamos alterações modificadas originando sentimentos de amor, amizade, altruísmo, solidariedade, habitando o caminho do amor.
- 3) Transcendência seus efeitos nos permite uma nova experiência mística com a totalidade. Trabalhar o lado saudável que tem cada uma vitalidade a emoção da doença transmuta em saúde e alegria de viver.
- 4) Criatividade Cri a- a - ti - vida - qualquer- idade = Criatividade. De acordo com Toro (2002), quando ressalta a grandeza da vida manifestada, uma vez que estejamos separados dessa obra, cada movimento estará dissociado de nossa emoção. A civilização moderna nos reprime, ou seja, acontece uma cisão entre o que sentimos o que fazemos e o que queremos fazer, a linha da criatividade nos leva a re-criar-se criar vida dentro da vida.
- 5) Vitalidade que é a expressão da alegria de viver. Que contém a motivação para existir. Compreendendo os instintos de conservação, como também a resposta à processos de luta e fuga, as funções de regulação da atividade, a vitalidade do movimento, como também o vigor nos gestos, a força do olhar e a agilidade nos movimentos (TORO, 2002).

As linhas de vivência de entrelaçam na restauração da vontade de viver e no reencontrar-se com as emoções de modo equilibrado e sadio. Cada vivência potencializa a expressão do ser em uma dimensão que, ao ter novas vivências, evolui para a expressão de vida e vida em abundância, manifestada nos encontros com si próprio, com o outro e com o todo.

METODOLOGIA

O relato de experiência é uma importante estratégia metodológica para a construção de conhecimentos, pois parte da realidade vivida por alguém e/ou por um grupo de pessoas que ressalta à memória que fica de algo de foi vivido e que teve um significado na expressão da vida. Especialmente neste trabalho, trazemos o relato de experiência para compartilhar o desenvolvimento de ações com a Biodança.

Esta experiência nasceu após um encontro de planejamento pedagógico com os professores da instituição, pensando sobre quais ações realizar com os idosos, e em como inovar as aulas. Trabalhar com pessoas adultas, é um desafio, pois precisa sempre utilizar procedimentos de modo a deixar as atividades atrativas. A diretora solicitou que cada professor apresentasse um plano de ação dentro da sua disciplina para ser desenvolvido. Eis então que surgiu a ideia da proposta de trabalhar com a Biodança.

Assim surgiu a ideia da criação do grupo de Biodança para idosos, que seria realizado no período extra turno, possibilitando a participação do maior quantitativo de participantes.

Organizamos uma conversa com pauta para sensibilização, convidando as pessoas interessadas, após esse procedimento, o grupo foi aberto, pois estávamos formando a matriz do grupo que é entre 12 e 15 pessoas adultas idosas é assim que gostaria de chamar pois o grupo é muito ativo.

Um dos motivos que facilitou a formação do grupo, foi que as pessoas idosas dispõem de mais tempo, ampliado pela aposentadoria e independência dos filhos, situação que as vezes levam a sentimento de inutilidade e solidão e baixa autoestima. Os encontros eram realizados um dia por semana, na sala maior da instituição.

Foi assim, que passamos um ano nos encontrando, e a cada encontro, um idoso trazia um amigo, uma amiga, e assim o grupo foi crescendo em número, participação, e em conformidade com os relatos, eles compartilharam que em qualidade de vida. O grupo se consolidou e, ao final do ano, ocorreu uma mini-maratona, dando fechamento ao projeto.

É importante evidenciar que não foi necessário de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, por se tratar de um relato de experiência com uma proposta de contribuição a partir da vivência de Biodança.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A poética corporal se expressava naquela idade, naquele tempo de existência, de níveis sociais e culturais, dos artifícios do consumo e dos modismos; seria a coerência estética do corpo com a emoção e a sensibilidade. Está nessa congruência saudável uma forte carga expressiva que comunica e mobiliza à todos.

Os corpos assim tomados pela música e emoção passam uma mensagem transcendente que toca e contagia, a linguagem da dança se faz clara aos nossos sentidos como uma expressão total de cada ser, que transcende os discursos e as palavras. Assim vai se constituindo a Biodança,

É um sistema de integração humana, de renovação orgânica, de reeducação afetiva, e de reaprendizagem das funções originais da vida. A sua metodologia consiste em induzir vivências integradoras por meio da música, do canto, do movimento e de situações de encontro em grupo (TORO, 2002, p. 33).

Como o desenvolvimento da Biodança é progressivo respeitando o tempo de cada pessoa isso foi importante para os idosos. Sabemos que, com a velhice acompanha algumas restrições em relação aos movimentos físicos. No início das sessões, a maioria das vivências era realizada nas cadeiras ou de pé, com o desenvolvimento progressivo dos movimentos.

Nos aspectos referentes a melhoria da qualidade de vida, foi trabalhado a motivação para viver, e a reabilitação existencial por intermédio do movimento e consciência corporal. Era visível importância das linhas de vivências com os canais por onde circula as expressões vitais, e como iam provocando alterações da vida dos participantes de forma positiva.

Em relação às dores emocionais, no início dos encontros expressavam que era como uma rosa, mas com muitos espinhos, e após os encontros era um rosa sem espinhos. Explicando que os espinhos eram como se fossem as dores que sentiam em todo o corpo, e depois não sentiam mais dores, e ficavam se movimentando mostrando que realmente estava muito bem.

Compreendemos que, para entender o poder que a vivência proporciona na Biodança é necessário investigar o sentido de vivência. Na teoria da Biodança, define vivência como: “a experiência vivida com grande intensidade por um indivíduo no momento presente” (TORO 2002, p. 30). Assim entendemos que a vivência é uma sensação interna, ou orgânica que caracteriza um bem-estar ou mal-estar.

Educar é ensinar a viver e a conviver na mudança da modernidade e não querer controlá-la. Para compreendê-la, portanto, é necessário buscar estabelecer relações harmônicas entre o conhecimento institucional e os desafios do dia a dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi apresentar uma experiência a partir da proposição de um grupo de Biodança com idosos numa escola de educação de jovens e adultos – EJA. Consideramos que foi alcançado a medida que foi possível compartilhar o relato de experiência a partir de um grupo de Biodança com idosos.

Sabemos que não foi possível apontar detalhes, sob o risco de comprometer a metodologia. No entanto, consideramos a importância do compartilhamento de experiências como essa, fundamentada na perspectiva teórica da Biodança e propor tessituras com a prática, considerando as especificidades identificadas no trabalho com idosos.

A relevância desse trabalho foi o destaque do desenvolvimento pessoal dos idosos, como também, na convivência familiar a partir das vivências em Biodança, manifestando-se o desenvolvimento de cada um(a) de forma progressiva, respeitando o tempo de cada pessoa, como a Biodança se propõe.

Desenvolver um grupo de Biodança com idosos numa escola de educação de jovens e adultos implicar valorizar, incluir os idosos deste grupo na sociedade e na família, reforçando a autoestima e confiança em si mesmo. Além disso, foi possível trabalhar a motivação para viver e a reabilitação existencial por intermédio do movimento e consciência corporal.

REFERÊNCIAS

BAGOZZI, Richard P.; GOPINATH, Mahesh, NYER, Prashanth U. **The role of emotions in marketing**. Academy of Marketing Science. p. 184-206, spring, 1999.

CAMERON-BLANDE, L.& LEBEAU, M. **Refém Emocional**: resgate sua vida afetiva. 2ª Edição. São Paulo: Summus, 1993.

DAMÁSIO, A. **O Mistério da Consciência**: do corpo e das emoções do conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. **O Erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

GÓIS, Cezar Wagner de L. **Biodança**: Identidade e Vivência. Edições Instituto Paulo Freire do Ceará: Fortaleza, 2002

GOLEMAN, Daniel, Ph. D. **Inteligência Emocional**: a teoria revolucionária que re-define o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

MURRAY, E. **Motivação e emoção**. Rio de Janeiro, Editora Zahar, 2ª edição, 1971.

NYER, Prashanth U. A study of the relationships between cognitive appraisals and consumption emotions. **Journal of the Academy of Marketing Science**, v. 25, p. 296-304, 1997.

TORO, Rolando – **Biodanza**. São Paulo: Editora Olavobrás/EPB, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.





CAPÍTULO 12

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

*CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF HIGH SCHOOL IN
BRAZIL*

Fernanda Gall Centa¹
Eduardo Adolfo Terrazzan²

DOI: 10.46898/rfb.9786558892458.12

¹ fernandagall@gmail.com, Orcid: 0000-0003-0027-9980; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2915314347581007>
² terraedu@yahoo.com.br, Orcid: 0000-0003-0739-8747, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0416614425134935>

RESUMO

A realidade do Ensino Médio no Brasil, torna-se pauta nas agendas de pesquisa em educação. Percebe-se que a expansão do Ensino Médio se organiza dentro de um contexto estabelecido pelas recentes políticas educacionais, pelos resultados das avaliações externas, e como consequência a escassez de docentes, a desvalorização do conhecimento escolar, pela falta de identidade desta etapa de escolarização, o ensino propedêutico, entre outros. O objetivo deste trabalho é problematizar o Ensino Médio desde as suas finalidades, contradições e incertezas e refletir sobre os principais desafios que o permeiam, ainda hoje. Este trabalho está respaldado pelos pressupostos da pesquisa qualitativa com enfoque nos estudos exploratório. Assim, a exploração realizada teve como fontes livros, artigos, dissertações e teses que versaram sobre o tema. Além disso, consultamos legislações e reformas promulgadas desde a primeira LDB até a LDB 1996, no qual podemos perceber a dualidade existente entre o ensino propedêutico e o profissional problematizando assim, qual a finalidade do Ensino Médio. O mapeamento e a análise dessas produções contaram com a técnica da análise de conteúdo. Foi possível constatar que o Ensino Médio, desde o início, esteve marcado por forças mercadológicas e por políticas públicas impostas que, muitas vezes, desconsideravam os interesses e as necessidades da comunidade escolar como um todo.

Palavras-chave: Ensino Médio. Políticas Educacionais. Educação Brasileira.

ABSTRACT

The reality of High School in Brazil becomes the agenda of research in education. It is noticed that the expansion of High School is organized within a context established by recent educational policies, by the results of external evaluations, and as a consequence the shortage of teachers, the devaluation of school knowledge, the lack of identity of this stage of schooling, propaedeutic teaching, among others. The objective of this work is to problematize High School from its purposes, contradictions and uncertainties and to reflect on the main challenges that permeate it, even today. This work is supported by the assumptions of qualitative research with a focus on exploratory studies. Thus, the exploration carried out had as sources books, articles, dissertations and theses that dealt with the theme. In addition, we consulted legislation and reforms enacted from the first LDB to the LDB 1996, in which we can perceive the duality between propaedeutic and professional education, thus problematizing, what is the purpose of High School. The mapping and analysis of these productions relied on the technique of content analysis. It was possible to verify that High School, from the beginning, was marked by market forces

and imposed public policies that often disregarded the interests and needs of the school community as a whole. The debate on the purpose of High School, which in the face of legal regulations, is demarcated by propaedeutic and professional education and, still, point out that these purposes reside in the very division of classes in our society.

Keywords: High school. Educational Policies. Brazilian Education.

1 INTRODUÇÃO

Um espaço indefinido: essa é a identidade do Ensino Médio brasileiro. Ora com enfoque na preparação para o ingresso no Ensino Superior, ora buscando preparados jovens para o mercado de trabalho, observa-se que esse nível de ensino ainda não encontrou sua identidade. Essa inconsistência motiva muitas pesquisas no âmbito da educação.

Em paralelo à falta de identidade, o Ensino Médio brasileiro, nas últimas décadas, tem sido alvo de pesquisas por conta de outras peculiaridades. Destacam-se, nesse sentido, o alto índice de evasão escolar e o exorbitante número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no nível Médio (BRASIL, 2009).

Além de pesquisas educacionais, percebe-se a crescente publicação de documentários e a realização de inúmeras conferências para debater a situação do ensino secundarista no país. Entretanto, esse nível de ensino tem sido esquecido pelo Estado.

Este texto objetiva problematizar o Ensino Médio desde as suas finalidades, contradições e incertezas e refletir sobre os principais desafios que o permeiam, ainda hoje. Na primeira parte do texto, o objetivo é tratar das incertezas, contradições e incoerências do Ensino Médio, no qual podemos afirmar que a finalidade dessa etapa de escolaridade acompanha o cenário vivido no país e no mundo, para depois, no segundo momento, discorrer sobre o Ensino Médio e o debate de suas finalidades, assim como a função social cumprida pelo ensino médio tendo em vista as políticas educativas implantadas para essa etapa de ensino nos últimos anos.

Nosso ponto de partida é de que o ensino médio, como uma etapa efetivamente integrante da educação básica, tem o compromisso de compor um quadro formativo amplo e complexo de acordo com as diversidades, diferenças e desigualdades constituintes da história dos jovens brasileiros inseridos na sociedade pós-industrial.

Para a realização do presente trabalho, optamos por fundamentar-nos nos pressupostos de uma pesquisa qualitativa com enfoque nos estudos exploratórios. Assim sendo, com o intuito de refletirmos sobre finalidades, contradições e incertezas e refletir sobre os principais desafios do Ensino Médio, realizamos um estudo exploratório a partir do mapeamento de produções científicas brasileiras que abordaram o tema estudado. O mapeamento e a análise dessas produções contaram com a técnica da análise de conteúdo.

A relevância desta pesquisa está em contribuir para a discussão do acúmulo dos desafios do Ensino Médio e sinalizar que em geral, não tem conseguido desempenhar sua função. E, por outro lado, os resultados de pesquisas acadêmicas bem desenvolvidas podem contribuir para a diminuição de desafios que a escola, o Ensino Médio enfrenta no contexto atual e que buscam uma maior qualidade de ensino.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A escola, como instituição social, está determinantemente ligada à história da sociedade. Como processo de aprendizagem sistematizada, a educação básica está profundamente ligada a história da cultura. No progresso deste duplo horizonte, as etapas de escolarização foram se materializando em compasso estipulados pelo processo de urbanização e pela evolução e consolidação dos ciclos econômicos. O direito a educação foi também se estabilizando dentro deste vasto painel evolucionar com a consolidação das etapas de calendarização e de certificação das etapas escolares (CARNEIRO, 2012).

A universalização desse direito, afirma Carneiro (2012), no núcleo de cada sociedade, admite, de maneira delinear, a natureza autêntica das evoluções da democracia e de expressão comprobatória da cidadania. Estas duas situações civilizatórias e de traços culturais recebem graus de operacionalidade em proporções desiguais. Deste modo, nos países da Europa Ocidental e Nórdica, o direito universal à educação tem desenhos estabelecidos já no século XIX. Em outros países, principalmente aqueles que delimitam o mapa das nações em desenvolvimento e, há pouco tempo, das nações emergentes, os desenhos de políticas de Estado alvejadas para uma intencionalidade educativa escolar, universal e obrigatória, iniciam a se estabelecer apenas a partir de 1950.

No Brasil, até metade do século XX, as bases de dados do Inep¹/MEC mostram que as matrículas no Ensino Médio eram bastante baixas e concentradas na grande maioria nas capitais. Essa particularidade marcante do Ensino Médio brasileiro

¹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

influenciou-o, desde sua organização inicial, de um traço elitista à medida que sua função nunca foi encerrar a etapa da educação básica, mas, sim abrir a porta da educação superior.

Para Krawczyk (2014a) para pensar o Ensino Médio, é preciso que sejamos ousados. Não devemos ser econômicos em ideias, nem em ações, quando nos concentramos nas mudanças, na formação e no orçamento. As exigências impostas pela configuração socioeconômica do Brasil, assinalada por derradeira desigualdade e concentração de renda, somada à grave situação educacional do Ensino Médio, mostra-nos um conjunto gigantesco de desafios que, com certeza, não se terminam neste texto. Seria inconcebível pretender resolver todos eles, seja pela sua diversidade e relevância, seja pela sua complexidade. Muito deles serão aqui mencionados, outros requerem aprofundamento maior pelas pesquisas e análises próprias.

Com o exposto acima, podemos inferir que os estudos feitos em nosso país que possuem foco na educação são capazes de revelar não só a organização e a condição da educação brasileira, mas também as situações políticas e econômicas presentes na nossa sociedade por meio de toda a extensão de sua história enquanto estado. Sem dúvida, a educação é um dos principais requisitos, se não for o primeiro, para o desenvolvimento de uma nação.

Entretanto, tem sido frequente nas discussões sobre escola, tanto no âmbito das políticas educacionais públicas quanto na pesquisa em educação, a afirmação de que a escola está em crise. Digiordi (2004) afirma que essa crise se consolidou em função de um quadro de profundas mudanças globais.

Dando continuidade, para esse autor, a estrutura/capacidade e as concepções de uma escola que seja mais apropriada aos desafios do mundo moderno (principalmente em consequência do processo de globalização e das imposições presentes no campo do conhecimento, da informação, da democracia, da autonomia e da construção do sujeito no mundo), quase não mostraram avanços. A estrutura da escola, o acesso predominante das classes dominantes às instituições de ensino não se alteraram, ou caso tenham se alterado, foi de uma maneira muito limitada; tivemos avanços, mas eles foram escassos e insuficientes.

De acordo com Krawczyk (2014a), desde meados da década de 60 se tenta realizar modificações na educação. Essas transformações estão geralmente associadas ao contexto histórico, político e social que se contempla na produção da educação. A principal finalidade era preparar/doutrinar elites científicas, pois se tratava de um período pós-guerra para os países ocidentais, onde a industrialização

decorrente do desenvolvimento tecnológico e científico se desenvolvia em um ritmo acelerado. Esse movimento influenciou diretamente a educação de vários países entre eles o Brasil. Dessa forma, podemos afirmar que a finalidade da educação acompanha o cenário vivido no país e no mundo.

Corroborando com essas afirmações, Carbonell (2002), destaca que a seleção dos conteúdos escolares revela, em cada lugar e momento histórico, o pensamento/concepção dominante em relação à evolução econômica, tecnológica, cultural e social, tal como o conflito de interesses e relações de poder que se determinam entre o Estado, a Igreja, as grandes multinacionais as corporações acadêmicas e outros grupos sociais.

Não são poucos os estudiosos, a exemplo de Tomazzeti e SchlickmannI (2016), que consideram a escola como um espaço com inúmeras lacunas. Tais déficits estão, principalmente, relacionados à desvalorização do conhecimento escolar. Acredita-se, diante disso, que é urgente, com vistas a motivar a prática pedagógica dos professores, no intuito de sensibilizar o aluno para o seu processo de aprendizagem, uma reforma nas bases educacionais.

Para suprir as lacunas apontadas, são necessárias mudanças legais que não falhem no campo da prática, no sentido de ter presente um projeto educacional significativo aos estudantes e seus interesses. Entre a comunidade escolar, não há dúvidas que a escola nunca foi apenas um espaço de aquisição de informações, mas, sim, que ela sempre se propôs a atuar de forma ativa no processo de formação dos indivíduos para sua inserção na vida adulta. Entretanto, aos olhos de políticas públicas de Estado, isso, de fato, nunca esteve regulamentado (TOMAZZETI E SCHLICKMANNI, 2016).

Corroboram com o exposto, os estudos de Dubet e Martuccelli (1997), sinalizam que uma das funções da escola é a educativa. Para o autor, conforme já aqui apontado, a educação escolar não visa somente a reproduzir uma cultura, ela vai além dessa função à medida que se identifica com um projeto maior, ou seja, à medida que busca esboçar e colocar em prática um modelo cultural, para, desse modo, produzir um tipo de sociedade e de indivíduo.

Em sintonia, ainda, aos preceitos de Dubet e Martuccelli (1997), a função da educação escolar ocupará na sociedade está – e sempre esteve – diretamente interligada ao tipo de sujeito desejado. Nesse sentido, percebe-se, atualmente, que a educação escolar brasileira está direcionada à formação de mão de obra, nos diversos âmbitos laborais.

Historicamente, o Ensino Médio Brasileiro, vem sendo alvo de debates na busca de sua identidade entre o ensino propedêutico e o profissional. As recorrentes reformas ocorridas procuram distanciar-se dessa dualidade com a finalidade de diminuir as diferenças estipuladas, que parecem residir na própria divisão de classes de nossa sociedade

Os estudos de Kuenzer (1997) e Nunes (2000) apontam que em 1909, no decorrer do governo republicano, foram fundadas escolas de artes e ofícios para atender à profissionalização de trabalhadores, e nesse período, existia o propedêutico que atendia as elites. Essa concepção seguiu em 1940 com a reforma Capanema, ocorrendo a criação dos cursos médios de segundo ciclo – científico e clássico – e os cursos técnicos, que não oportunizava acesso ao Ensino Superior.

Nesta época, a formação profissional ficou sob a responsabilidade do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem comercial (SENAC), essas escolas surgiram direcionadas especialmente às camadas mais pobres da população.

Para Monarcha e Lourenço (2008), foi somente após o governo varguista que a educação apareceu na Constituição como “um direito de todos”. No fim da década de 1940, as escolas secundárias possuíam dura ampliação e, moderadamente, seu caráter elitista foi sendo perdido, apesar de a entrada até então não existir para todos. Segundo dados do Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Cultura (p. 16), em 1940, eram aproximadamente 155 mil alunos desse período escolar. Dez anos depois, o número sobre para 365 mil. A quantidade de alunos do ensino profissionalizante aumentou consideravelmente.

Há quase cem anos, a educação escolar brasileira passa por inúmeras mudanças. Muitas delas são reflexos de leis mais amplas, como no caso das Constituições Federais de 1934, 1946 e 1988, ou de leis mais específicas, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, 1971 e 1996; essas mudanças são marcadas por desafios e lutas, sempre em busca de ampliação e a universalização da educação básica, estabelecida via LDB (BRASIL, Lei nº 9.394, 1996).

Posteriormente, na década de 1990, com as intensas mudanças no contexto mundial por meio da globalização, podemos observar uma nova maneira de relação entre os países que (re)direcionaram suas políticas, alinhando-se por um modelo econômico que domina as políticas sociais as regras do mercado, conduzindo-se por uma organização de sociedade baseada no conhecimento e nas tecnologias comunicacionais. Contudo, é nesse período que é promulgada a LDB (9.394/96) que

trouxe significativas mudanças para o Ensino Médio, além de caracterizar o ensino médio como último período da Educação Básica, define-o como a conclusão de um período de escolarização de cunho geral e que tem como objetivo o desenvolvimento do educando, “assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art. 22). Também estabelece a Educação Profissional dividido em três níveis, no qual “será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (Art. 40).

3 METODOLOGIA

Para a realização do presente trabalho, optamos por fundamentar-nos nos pressupostos de uma pesquisa qualitativa com enfoque nos estudos exploratórios. Para Chizzoti (2000) a pesquisa qualitativa parte do pressuposto de que existe uma conexão intrínseca entre o mundo real e o sujeito, o sujeito e o objeto, o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se limita a uma listagem de informações/dados singulares, conectados por apenas uma teoria explicativa. O pesquisador se torna um membro ativo do processo de conhecimento, agindo como aquele que interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes sentido.

Nesse sentido, esboçar uma pesquisa requer que o pesquisador investigue, em diferentes estudos, a situação atual de conhecimento de sua temática, para conhecer e compreender como o tema foi debatido, quais problemas foram pesquisados e quais resultados foram encontrados. Assim sendo, o objetivo proposto foi problematizar o Ensino Médio desde as suas finalidades, contradições e incertezas e refletir sobre os principais desafios que o permeiam, ainda hoje, realizamos um estudo exploratório a partir do mapeamento de produções científicas brasileiras que abordaram o tema estudado.

O estudo exploratório na concepção de Gil (2008) tem o objetivo de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Nesse tipo de estudo/pesquisa busca-se apresentar uma visão geral, porém mais próxima de determinado fato. A exploração realizada teve como fontes livros, artigos, dissertações e teses que versaram sobre o tema Ensino Médio. O mapeamento e a análise dessas produções contaram com a técnica da análise de conteúdo.

Para Bardin (2011) a análise de conteúdo é vista como um conjunto de técnicas de análise das comunicações objetivando conseguir, por procedimentos sistemáti-

cos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores, que admitam a inferência de conhecimentos referentes às condições de produção destas mensagens.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Incertezas, contradições e incoerências do Ensino Médio

Para Carneiro (2012) a emissão de discursos tangenciados sobre o Ensino Médio, quase sempre a margem dos seus reais desafios históricos, o tem jogado no limbo das políticas educacionais do estado Brasileiro, produzindo o retardamento de sua adequada reconfiguração. Quais são estes desafios? Em primeiro lugar, enxergá-lo como mero nível de ensino, não, como etapa final da educação básica. Em segundo lugar, atribuir as suas desconformidades, centralmente a má formação de professores. Em terceiro lugar, montar instrumentos sofisticados e avaliação sem a participação dos professores, e tanto pior, sem fazer uso dos resultados obtidos e acumulados. Por fim, culpar o Ensino Superior privado pela formação sem qualidade dos professores [...] (CARNEIRO, 2012, p. 10).

Tratando-se do âmbito das políticas educacionais públicas determinados indícios são percebidos, como o aumento da violência no ambiente escolar, a indiferença e apatia de estudantes e professores, além dos altos índices de abandono; este último, principalmente, no Ensino Médio.

Outra condição a de considerar é que o conhecimento escolar está diretamente relacionado ao poder, e é, ao mesmo tempo, uma construção social e acadêmico universitária. Os conteúdos que estão presentes no Ensino Médio, revelam os aspectos apresentados anteriormente, são conteúdos desconexos da realidade, engessados e ainda parcelados. Deste modo, principalmente o aluno dessa etapa de escolaridade acaba deixando a escola, por não perceber sentido algum nos conteúdos que são trabalhados. Ainda, a desmotivação docente, em nosso entendimento está relacionado a esses aspectos, pois o professor não tem autonomia para desenvolver um trabalho que considere importante para seus alunos.

Outra incoerência, dentre os muitos problemas assinalados, a inclusão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na escola ainda enfrenta resistências, acusadas de serem influenciadoras e estarem causando alguns dos males que afetam a juventude, como a violência, o desinteresse pela leitura e perda de motivação para estudar. Entretanto, entendemos que o desafio da escola é preparar os jovens para a interação com as TICs, utilizando-se por exemplo, de textos

mediáticos e das próprias redes sociais, como forma de realizar um intercâmbio cultural que permita a construção de uma cidadania ativa (KRAWCZKY, 2011). Se antes esse fenômeno já era intenso, agora, no contexto de isolamento social em função da pandemia de sars-2-covid19, as TICs ganham ainda mais visibilidade e sua utilização se tornou massiva. Os impactos desse processo só poderão ser avaliados posteriormente, mas destacamos que seu desenvolvimento é contraditório, não existindo elementos positivos ou negativos em relação às TICs.

No que se refere a contradições, Centa (2015) destaca que temos uma concepção enraizada em nossa cultura pedagógica, principalmente no Ensino Médio, de que o ensino propedêutico pode limitar a formação do aluno, pois é compreendido como algo que será utilizado apenas futuramente. Por essa razão, o Ensino Médio deve contemplar, além da preparação para o vestibular e da preparação profissional, uma formação integral do educando. Dentre os vários fatores que constituem a formação integral, estão o desenvolvimento do senso crítico, da capacidade de compreender e discutir situações concretas e fenômenos do seu cotidiano, e da autonomia na construção do seu conhecimento.

Terrazzan (2012) explicita que o atual Ensino Médio sofre há décadas uma carência de identidade crônica, indicando também que a quantidade de indivíduos formados em relação aos índices de abandono e evasão, tem sido significativa e expõe que:

[...] o Ensino Médio brasileiro tem produzido um contingente de cidadãos mal formados, mal preparados para atuações comprometidas com os avanços em direção e uma sociedade mais democrática, igualitária e justa. Seja no exercício de uma vida social ativa, participativa, crítica e solidária, seja no exercício de uma profissão de modo competente. Eficaz e crítico (TERRAZZAN, 2012, p. 407).

Corroborando com isso, Krawczyk (2011) classifica o Ensino Médio como apenas três anos da educação básica, talvez os mais contestáveis, o que torna difícil os sentidos políticos atribuídos a ele. A autora explicita também que esta etapa de escolaridade nunca teve uma identidade muito clara, a não ser a de servir como preparação para a universidade ou para a formação profissional.

O grande problema que se configura pela falta de identidade desta etapa de escolaridade gera conflitos e dúvidas sobre as perspectivas criadas em torno do Ensino Médio, desde os alunos aos pais, tanto por parte dos professores quanto da coordenação pedagógica das escolas. Esses sujeitos envolvidos nesse contexto educacional reproduzem dúvidas relacionadas à funcionalidade, à organização curricular, à qualidade de formação de professores, ao financiamento, e em particular,

aos desafios da formação humana no âmbito das grandes transformações nos campos do trabalho, cultura e tecnologia (NASCIMENTO, 2007).

No entanto, como podemos ver, a organização e o funcionamento do Ensino Médio quase não mudaram. Os professores foram e seguem sendo socializados nessa cultura escolar e as estruturas organizacionais verticais e burocráticas da escola e do sistema educacional concebem grandes impasses para alterar o trabalho educativo. A renovação da racionalidade pedagógica não consegue ser um projeto individual nem técnico, visto que implica repensar o trabalho escolar na referência da construção de uma sociedade democrática e pluralista “A pergunta que devemos fazer para iniciar um processo de renovação pedagógica é: como pode a instituição escolar participar dessa construção?” (KRAWCZKY, 2014b).

4.2 Ensino Médio e o debate de suas finalidades

Em 1961, com a publicação da primeira LDB (Lei nº 4.024, 1961), significativas mudanças ocorreram na educação nacional. Mesmo sendo esse um documento centrado na distribuição de recursos públicos para a educação, ele deu autonomia a estados e municípios, descentralizando as práticas educacionais do MEC. Além disso, essa LDB marca a separação da educação escolar da Igreja, pois faculta a oferta e participação da disciplina de ensino religioso nas escolas públicas⁵. Ainda essa LDB integrou o ensino profissional ao ensino regular, tentando constituir um equilíbrio entre o ensino profissional e o propedêutico.

Ao recuperar um pouco da história da nossa educação escolar, percebemos algumas conquistas trazidas pela LDB de 1996, porém volta-se ainda para a dualidade estrutural entre o ensino propedêutico e profissional. Contudo, temos a concepção de que ficou afastada de conseguir suas finalidades e o Ensino Médio continua a oferecer uma preparação geral para processos seletivos, vestibulares, ENEM, destinados principalmente para as elites, possibilitando a continuidade do aluno no ensino superior e ampliando a situação dos alunos das classes inferiores, não lhes oferecendo investimentos essenciais a uma escolarização digna. Ainda essas conquistas vêm, gradativamente, sendo desconstruídas por planos de governo que priorizam outras áreas à educação. Uma prova concreta de tal afirmação é a imposição de uma MP⁷ que altera a estrutura do EM, sem qualquer discussão com profissionais da área.

Considerando como uma possível nova identidade ao Ensino Médio o atendimento a demandas universais, ocorre uma transformação na cultura e nas práticas escolares. Essa transformação faz parte do dia a dia do professor de nível

médio, bem como de todo o sistema escolar. Pode-se dizer que o que impulsiona essa aproximação das mudanças culturais são a massificação e a universalização do acesso, oportunizada por políticas públicas, associadas ao crescente acesso às redes mundiais de comunicação e ao aplainamento das informações produzidas na atualidade.

Nesse mesmo sentido, os jovens exercem hoje um duplo papel: ora são observadores do impacto de diferentes retóricas socioculturais, que influenciam no seu modo de ser, de se constituir e de estabelecer sentidos; ora são agentes na construção de novos espaços sociais, igualmente influenciados pela coletividade. Assim, é fato que o Ensino Médio, bem como a escola toda, não pode ser tomado como únicos e legítimos representantes de uma cultura a ser transmitida (OLIVEIRA, 2008)

As incoerências diante da finalidade do Ensino Médio, principalmente entre o ensino propedêutico e o profissional de acordo com Kuenzer (2000), vem entre outros aspectos atender as exigências da sociedade em separar elite das classes populares.

Mesmo assim, a ideia de que a aprendizagem para a vida social prescinde de orientações das gerações mais velhas é um impasse. Realmente, é visível que, diariamente, as gerações parecem se afastar bruscamente. Isso, contudo, reflete em relações aluno-professor baseadas no autoritarismo ou na arbitrariedade, o que prejudica a construção do saber e da criticidade.

Finalizando essa discussão, concordamos que não são poucas nem fáceis as questões que cercam o Ensino Médio no Brasil. O resultado desse coquetel de incertezas, perpassa pelos professores alunos, é o que se pode chamar de falta de identidade. Ninguém sabe ao certo se o Ensino Médio deve ser profissionalizante, preparar os jovens para a universidade ou oferecer instrumentos para que eles resolvam os problemas que enfrentarão ao longo da vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda, a escola, sem dúvida, em particular o Ensino Médio, precisa mudar e reencontrar seu lugar como instituição cultural frente às mudanças macroculturais, sociais e políticas, e não apenas diante das transformações econômicas. Uma mudança que não seja uma simples adaptação passiva, mas que busque encontrar um lugar próprio de construção, de algo novo que permita a expansão das potencialidades humanas e a emancipação do coletivo: construir a capacidade de reflexão.

Conceber um Ensino Médio mais coerente, conexo para todos os jovens, é essencial. Para arquitetar um Ensino Médio que não seja puramente acadêmico, que tenha uma relação com a vida, com a sociedade e com o trabalho, a autonomia é fundamental. Contudo, isso nos obriga a pensar a atualidade social e a realidade pessoal dos jovens, em vez de reproduzir visões arcaicas do ensino técnico e profissional, construir um ensino reflexivo e emancipado, que faça o jovem pensar sobre a realidade que se encontra, que desenvolva o pensamento crítico, incentive as controvérsias. Discutir temas polêmicos com a finalidade de fazer com que eles reflitam e formem suas próprias opiniões, de maneira que as divergências devem ser bem acolhidas na tarefa, se têm opiniões diferentes, encoraje-os a demonstrá-las. A escola desde o início da formação do jovem, deve alimentar a prática de conhecer de aprender por meio da indagação, para que a compreensão do mundo e de si mesmo faça-o ir além do que está diante dos próprios olhos, podendo, dessa maneira, criar, gerar, construir.

Alinhado a isso, as redes de ensino devem garantir autonomia de gestão pedagógica, administrativa e financeira às escolas públicas de Educação Básica. Ainda as redes precisam manter as Instituições de ensino e, sendo assim, devem possibilitar condições de desenvolvimento para aprendizagens efetivas e duradouras.

É possível perceber, com tudo que foi dito acima, que a educação brasileira passou e passa por diversas incoerências e mudanças, resultantes das transformações da sociedade. Perante as novas configurações da educação brasileira, principalmente em relação ao Ensino Médio.

De tudo isso, sintetiza-se que as discussões em torno das políticas que norteiam a concepção de EM são, a cada dia, mais desafiadoras para toda a comunidade escolar. Diariamente, é preciso enfrentar novos desafios e novos problemas, sejam eles relacionados ao acesso, à aprendizagem, ou à permanência.

Em conformidade ao exposto, Zambon (2015), aponta o Brasil como um país composto por diferentes '*Ensinos Médios*', tendo em vistas as desigualdades educacionais, as quais acentuam as desigualdades sociais. Além disso, a autora aponta que as constantes reformas na estrutura do EM são reflexos de uma dualidade entre um ensino propedêutico elitista e outro voltado para a classe profissionalizante.

REFERÊNCIAS

Bardin L. **Ânálise de conteúdo**. SP: Edições, 2011.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1961. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 01. mai. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 01. mai. 2022

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 01. mai. 2022

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 01. mai. 2022.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARNEIRO, M. A. **O nó do ensino médio**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CENTA, F. G. “Arroio Cadena: Cartão Postal de Santa Maria?”: Possibilidades e Desafios em uma Reorientação Curricular na perspectiva da Abordagem Temática. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Ensino de Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

DIGIORGI, C. **Uma outra escola é possível: uma análise radical da inserção social da democracia na escola do mundo globalizado**. Campinas: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil (ABL), 2004.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. **La escuela: Sociología de la experiencia escolar**. Buenos Aires: Losada, 1997.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. São Paulo : Atlas, 2008.

KRAWCZYK, N. (Org.). **Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo napo-lítica educacional**. São Paulo: Cortez, 2014.

KRAWCZYK, N. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 162, p. 1-12, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/RXWRsxNhRyRYygZTfS7vc5f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 mai. 2022.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasilhoje. São Paulo: Caderno de pesquisa, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mq5QhqMxcsdJ9KfDZjqLmtG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 mai. 2022.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. Educação & Sociedade, Campinas, n. 70, n. 70, p. 15-39, abr. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LGpgCTxWgVvB3DYzKVWFjwJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 mai. 2022.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 4, jan./abr. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mX9xNN8HgH9YWLPySjXdPgQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 mai. 2022.

MONARCHA, C.; LOURENÇO, R. F. (Org.). Tendências da educação brasileira / Manoel Bergström Lourenço Filho. Brasília: MEC/Inep, 2002. Disponível em: <www.inep.gov.br/download/cibec/2001/colecao_lourenco_filho>. Acesso em: 1 mai. 2022.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. Publicatio UEPG, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 77-87, jun. 2007. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594/581>. Acesso: 29 abr. 2022

NUNES, C. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. Revista Brasileira de Educação, n 14, Mai/Jun/Jul/Ago 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pY5CvzLSCLPRNy7XpZ7x6WR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2022.

OLIVEIRA, J. M. de. Custo-efetividade de políticas de redução do tamanho da classe e ampliação da jornada escolar: uma aplicação de estimadores dematching. 2008. Dissertação (Mestrado em Teoria Econômica) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

TERRAZZAN, E. A. (Coord.). Inovações Educacionais e as Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação Básica no Brasil - IEPAM. Projeto. Santa Maria: Gabinete de Projetos/Núcleo de Educação em Ciências, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, dez. 2012.

TOMAZETTI, E. M.; SCHLICKMANN, V. Escola, ensino médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido. Educ. Pesqui. São Paulo, v. 42, n. 2, p. 331-342, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/h4bptfyX9cF35fBYZMWrk8C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 abr. 2022

ZAMBON, L. B. Organização e desenvolvimento do trabalho escolar no contexto de implementação da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio da SEDUC/RS. 2015. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.



CAPÍTULO 13

A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POR UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA¹

THE IMPORTANCE OF THE SUBJECT HISTORY OF EDUCATION IN TEACHER TRAINING: FROM A HISTORICAL PERSPECTIVE

Cleófas Lima Alves de Freitas Júnior²
Kátia Suênia Farias Dias de Freitas³

DOI: 10.46898/rfb.9786558892458.13

¹ O presente capítulo é resultante do Relatório produzido no Componente Curricular Estágio Docência I pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba em 2020 sob a orientação da professora Itacyara Viana Miranda.

² cleofasmagistro@gmail.com, Orcid em <https://orcid.org/0000-0003-3747-0893>, Lattes em <http://lattes.cnpq.br/8370827139111368>

³ katiassueniadfreitas@gmail.com, Lattes em <http://lattes.cnpq.br/2171828819429529>.

RESUMO

O artigo tem o objetivo de apresentar uma reflexão sobre o Estágio Docência I no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, na disciplina História da Educação II no período noturno sob a supervisão da professora Itacyara Viana Miranda no Curso de Pedagogia no período de 09/09/2020 a 02/12/2020, com destaque a importância da perspectiva histórica para a compreensão da educação brasileira. O Estágio Docência foi realizado no contexto de crise da grande pandemia do Coronavírus em nosso país, que impôs o desafio de manter as atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária no formato online.

Palavras-chave: Teaching Internship, History of Education, Teacher Training

ABSTRACT

The article aims to present a reflection on the Teaching Internship I by the Postgraduate Program in Education at UFPB, in the discipline History of Education II in the evening period under the supervision of Professor Itacyara Viana Miranda in the Pedagogy Course in the period of 09 /09/2020 to 12/02/2020, highlighting the importance of the historical perspective for the understanding of Brazilian education. The Teaching Internship was carried out in the context of the crisis of the great Coronavirus pandemic in our country, which imposed the challenge of maintaining teaching, research and university extension activities in the online format.

Keywords: Teaching Internship, History of Education, Teacher Training

INTRODUÇÃO

Apresento uma reflexão sobre o Estágio Docência I no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, na disciplina História da Educação II no período noturno sob a supervisão da professora Itacyara Viana Miranda no Curso de Pedagogia no período de 09/09/2020 a 02/12/2020, com destaque a importância da perspectiva histórica para a compreensão da educação brasileira. O Estágio Docência foi realizado no contexto de crise da grande pandemia do Coronavírus em nosso país, que nos impôs o desafio de manter as atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária no formato online.

A disciplina História da Educação II foi escolhida por fortalecer a nossa formação existencial, acadêmica e profissional no âmbito da Linha de Pesquisa para a produção da tese de doutoramento. Destacamos a importância da ementa na disciplina

em pensar a produção do conhecimento historiográfico, com destaque a História da Educação e da Pedagogia após o século XIX no contexto brasileiro e paraibano.

Os objetivos da disciplina foram os seguintes: a) propiciar uma visão crítico-reflexiva de momentos do processo histórico educacional após o século XIX; b) instigar a compreensão das principais tendências e movimentos pedagógicos, da política educacional, da formação docente, da organização do ensino e da prática educacional brasileira neste período; c) oferecer aos futuros educadores um conhecimento do passado coletivo da profissão, instigando a formação de sua cultura profissional.

Então, a confecção do Programa de Curso pela professora Itacyara foi realizada com muito cuidado para que todos os alunos tivessem a oportunidade de construir uma aprendizagem significativa no contexto de ensino remoto por causa da pandemia. Como também a sua preocupação de nos inserir com papel ativo em todo o processo de ensino na disciplina.

O PLANEJAMENTO DE ENSINO E A REGÊNCIA EM SALA DE AULA

O Estágio foi planejado conforme o Programa de Curso para três unidades com encontros semanais ao vivo para apresentação e debate das leituras disponibilizadas na plataforma. Sendo estabelecida a nossa atuação ativa como professores do debate proposto para cada semana.

Na Unidade I com estudo sobre a história da realidade educacional na Primeira República. Na Unidade II com uma reflexão sobre “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)” no contexto do Estado Novo e o “Manifesto dos Educadores Mais uma vez convocados (1959)” Na Unidade III sobre os movimentos de Educação Popular no contexto da Ditadura Militar.

Sendo definido com a professora Itacyara a nossa participação durante o Estágio nas seguintes atividades: a) contribuição no encontro online ao vivo semanal com o debate baseado na bibliografia proposta; b) a organização do debate a cada encontro com a sistematização das perguntas feitas pelos alunos; c) a preparação e correção das atividades avaliativas durante a disciplina; d) a preparação e condução de dois encontros online ao vivo para apresentação da bibliografia proposta.

Portanto, a professora Itacyara nos proporcionou a oportunidade para ter uma participação ativa durante o Programa, especialmente sendo um bom ouvinte e me-

diador na resolução das dificuldades experimentadas pelos alunos através do grupo online da turma.

Conforme o Programa de Curso a disciplina foi ministrada com base na ideia do conhecimento como uma construção social, com destaque aos momentos **coletivos e individuais** de discussão, **síncronos e assíncronos** por causa da pandemia. Para os síncronos foram encontros semanais, **com duas horas de duração (19h-21h)** e em tempo real no horário da disciplina registrado na plataforma SIGAA da universidade, pelo Google Meet. Os momentos assíncronos consistiram em leitura dos textos indicados, atividades em grupo, atividade individual e estudos previamente apresentados na plataforma do componente curricular.

A atuação na regência em sala de aula durante o Estágio seguiu o Calendário com 11 encontros semanais online das 19 às 21 horas pelo Google Meet para debate dos textos básicos estabelecidos pela professora Itacyara no Programa de Curso.

A dinâmica dos encontros era a seguinte: a) o primeiro momento das 19 às 20 horas com a apresentação do tema com base na bibliografia proposta; b) o segundo momento das 20h10min às 21 horas com o debate sobre o tema a partir das perguntas e comentários dos alunos. Buscamos atuar ativamente de cada debate e contribuir para uma melhor aprendizagem dos alunos.

O primeiro encontro no dia 16/09/2020 para debate sobre a importância da história da educação para formação dos profissionais da educação com base em texto escrito por Fátima Maria Neves e Célio Juvenal Costa. Atuamos nesse dia com a organização das perguntas feitas pelos alunos e com comentários durante o debate. Foi debatido sobre a necessidade na escrita da História da Educação em conhecer as concepções teóricas, os procedimentos investigativos, as suas normas, a sua ética, a sua terminologia mais corrente e as suas técnicas de trabalho. Destaco também as três questões para a realização da operação historiográfica: a) o estabelecimento dos marcos temporais; b) o entendimento das fontes; c) a compreensão da relação entre o presente e o passado; d) a preocupação com a minúcia do pormenor concreto.

O segundo no dia 23/09/2020 sobre as fontes para história da educação com trabalho produzido por Dermeval Saviani que apresenta o conceito de fonte e seu significado para a historiografia, as fontes no âmbito das instituições escolares e a necessidade de implementar uma política de fontes para a história da educação. A nossa participação foi compartilhar as fontes utilizadas na pesquisa de doutoramento na Linha de Pesquisa História da Educação, despertamos os alunos ao refletir sobre a importância da criatividade e criticidade no uso das fontes históricas.

O terceiro no dia 30/09/2020 sobre a organização pedagógica da escola primária no Brasil (1827-1893) em texto escrito por Rosa Fátima de Souza. O quarto encontro no dia 07/10/2020 sobre Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária com texto de Marcus Levy Albino Bencostta. Nesses dois encontros a nossa contribuição no debate foi sobre a importância de refletir sobre as mudanças e permanências na realidade educacional brasileira.

O quinto encontro no dia 14/10/2020 sobre a educação brasileira na primeira república brasileira em artigo escrito por Marcos Cezar de Freitas que analisa como a escola foi uma plataforma política dos republicanos. O sexto em 21/10/2020 foi debatido os 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova por Diana Gonçalves Vidal e o sétimo encontro no dia 02/11/2020 sobre o Manifesto dos educadores (1959) à luz da história por José Luís Sanfelice. Com uma interrogação sobre a atualidade dessa carta, explorou as condições históricas de emergência do documento, uma leitura da Escola Nova no Brasil como uma fórmula com significados múltiplos como das vertentes pedagógica, ideológica e política.

Nesses três encontros a nossa reflexão no debate foi a necessidade de ler com criticidade os documentos oficiais que tratam a história da educação brasileira para evitar o anacronismo, na sua ânsia por ideias pedagógicas perenes em sua ideologia salvacionista.

O oitavo encontro no dia 11/11/2020 o debate sobre Paulo Freire e educação popular no Brasil contemporâneo: Programa Mova - SP (1989-1992) por José Henrique Singolano Néspoli. O nono encontro no dia 19/11/2020 com a palestra História da Educação e Memória: Pandemia, Vida Cotidiana e Educação mediada pelas professoras Itacyara Viana Miranda (DFE/UFPB) e Valdeniza Maria Lopes da Barra (FE/UFG). Sendo um tempo de reflexão instigante sobre os desafios da educação brasileira na realidade contemporânea numa perspectiva histórica.

No décimo encontro no dia 25/11/2020 Justiça fardada e educação subversiva (1964-1969): IPMs e representações dos vencedores e dos vencidos-Afonso Celso Scocuglia. Tivemos a responsabilidade de conduzir o debate nesse dia com a apresentação das ideias principais e foi um momento muito importante a reflexão sobre a educação brasileira na história recente do Brasil.

O último encontro foi no dia 02/12/2020 sobre O legado educacional do Regime Militar em texto de Dermeval Saviani. Destaco que nesse dia o debate não foi frutífero porque os alunos estavam mais preocupados com a publicação das notas, a atividade de reposição e exame final para conclusão da disciplina.

Então, a nossa participação nos encontros online ao vivo consistiu na organização do debate ao recolher os questionamentos dos alunos, exposição dos meus comentários sobre os textos durante o debate, a apresentação dos pontos principais em dois encontros e o acolhimento aos alunos a cada semana.

A AVALIAÇÃO E A PRODUÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

O Programa de Curso destaca que a avaliação foi processual com a adoção de instrumentos compatíveis com as atividades desenvolvidas, individuais ou em grupo, bem como fazendo uso de ferramentas que são disponibilizadas na plataforma SIGAA da universidade. As atividades de avaliação foram as seguintes:

- a) **Primeira Nota (03/10/2020):** Questão dissertativa-individual com valor de 10,00 (dez pontos). Avaliei a atividade de quatro alunos com a leitura, o feedback com as observações e o registro da nota que foi entregue aos mesmos.
- b) **Segunda Nota (11/11/2020):** Quadro comparativo em dupla com valor de 10,00 (dez pontos). Fiz a leitura com a emissão das observações e o registro da nota de cinco duplas.
- c) **Terceira Nota (18 e 25/11/2020):** Participação na palestra e apresentação de texto com valor de 10,00 (dez pontos). Essa atividade foi avaliada pela professora Itacyara, enquanto a nossa participação foi ajudar aos alunos nas suas dúvidas.
- d) **Reposição (02/12/2020):** Avaliação com o conteúdo da Unidade que não foi realizada a atividade com valor de 10,00 (dez pontos) e elaborei a questão da Unidade I
- e) **Final (09/12/2020):** Avaliação individual com todo conteúdo. A atividade foi organizada e avaliada pela professora Itacyara.

Para atingir os objetivos propostos no Programa de Curso durante as três Unidades foram produzidos os seguintes recursos didáticos a cada semana:

- a) artigos de periódicos e capítulos de livros que foram digitalizados e disponibilizados na plataforma para leitura na rotina de estudo individual de cada aluno;
- b) gravação da primeira parte do encontro semanal online ao vivo das 19 às 20 horas que continha a apresentação das ideias com base na bibliografia proposta e disponibilizada na plataforma;
- c) a distribuição na plataforma dos slides utilizados no encontro semanal durante a apresentação realizada pela professora.

Então, esses três recursos didáticos disponibilizados semanalmente na plataforma foram confeccionados para estimular a rotina de estudos diária dos alunos e tornar o debate mais frutífero no encontro semanal, por meio da participação e aprendizagem mais significativa de todos os alunos.

OS ALUNOS E AS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS NA SALA DE AULA

No Programa de Curso há algumas regras para o melhor aproveitamento do encontro semanal online ao vivo para que os alunos tivessem uma participação mais ativa e vencessem as dificuldades de acesso a internet. Foram estabelecidas as seguintes regras abaixo:

1. No momento dos encontros síncronos em que a docente/estudante está apresentando a temática ou falando, os demais deverão manter seus **microfones desligados e câmeras ligadas**;
2. Ainda nos encontros síncronos, caso sua internet esteja instável ou com baixo sinal orientamos também **desligar a câmera**;
3. Os encontros síncronos foram **gravados** como forma de registro;
4. A necessidade de **participação nas aulas**, é importante apenas respeitar a fala de cada um;
5. Após a apresentação da temática, será aberto espaço para interlocução dos/as estudantes, que deverão **solicitar a inscrição** pelo chat ou registrando sua inscrição na plataforma usada, havendo um tempo para expor suas ideias, em blocos de até 4 inscrições, com tempo para o diálogo e respostas das professoras;
6. O link da sala online (no Google Meet), os textos para leitura, os fóruns para debates e a proposta para avaliação serão divulgados na nossa sala de aula virtual no SIGAA.

Os alunos buscaram a cada semana participar das atividades contidas no Programa de Curso como: a leitura da bibliografia escolhida, a participação no debate nos encontros online semanais e os exercícios avaliativos. Alguns não conseguiram acessar a plataforma do Google Meet para os encontros online semanais por causa dos aparelhos utilizados e a conexão da internet. Outros tiveram dificuldade para fazer os exercícios avaliativos porque estavam doentes, manter uma rotina de leitura dos textos e participar do debate ativamente durante os encontros.

Então, mesmo com todas as dificuldades vivenciadas pelos alunos o desempenho acadêmico foi bem proveitoso para a formação intelectual, profissional e existencial por causa do espaço propício para a leitura, a reflexão e o debate da educação brasileira em uma perspectiva histórica. Um espaço de crescimento e transformação nesse contexto de pandemia que aflige ao nosso país, especialmente os alunos que vivem em vulnerabilidade social.

O Programa de Curso foi executado com excelência por causa da atuação cuidadosa da professora Itacyara em suas estratégias didáticas, para que todos os alunos fossem respeitados e tivessem a experiência de uma aprendizagem significativa.

A primeira estratégia consistiu na disponibilização da bibliografia digitalizada na plataforma para que todos organizassem melhor a sua rotina de estudos. A segunda foi a capacidade de ouvir aos alunos por e-mail, telefone e plataforma, para que tivessem uma participação ativa no processo.

A terceira refere-se a participação nos encontros semanais, a sua preocupação em gravar o encontro, estimular o debate e priorizar a fala dos alunos. A quarta consistiu na flexibilidade do processo, ao ouvir e acolher as sugestões dos alunos sobre cada ação no Programa de Curso.

Então, destaco o uso criativo e flexível dos recursos didáticos conduzido pela professora Itacyara durante o Estágio. Foram utilizados três recursos durante o Programa para facilitar a organização da rotina diária de estudos de cada aluno:

- a) artigos de periódicos e capítulos de livros que foram digitalizados e disponibilizados na plataforma para leitura na rotina de estudo individual de cada aluno;
- b) gravação da primeira parte do encontro semanal online ao vivo das 19 às 20 horas que continha a apresentação das ideias com base na bibliografia proposta e disponibilizada na plataforma;
- c) a distribuição na plataforma dos slides utilizados no encontro semanal durante a apresentação realizada pela professora.

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR

A participação no Estágio Docência I no Componente Curricular História da Educação II foi uma experiência desafiante porque a professora Itacyara nos inseriu em todo o processo de ensino e aprendizagem, tendo o papel ativo como professor diante dos alunos.

Também vivemos um forte amadurecimento profissional na atuação docente porque preparamos aulas, material didático, atividades avaliativas e na mediação dos problemas junto com os alunos. Tivemos a liberdade de oferecer sugestões sobre o processo de ensino para que a participação dos alunos fosse mais ativa nas leituras, nos exercícios e encontros online semanais.

Então, o período do Estágio I sob a condução da professora Itacyara foi muito importante na formação profissional como professor, especialmente a sua preocupação de nos proporcionar uma experiência significativa para o aprendizado das ações docentes básicas.

O Estágio Docência I no Componente Curricular História da Educação II sob a regência da professora Itacyara também contribuiu para o nosso desenvolvimento

acadêmico porque aprendemos sobre a importância da excelência na preparação de todo o processo do ensino, tendo os alunos como protagonistas para uma aprendizagem significativa. Sendo necessário ouvir aos alunos e ter a flexibilidade para mudar o roteiro estabelecido nos Programas de Curso. Como também a importância de estudar melhor para atuar com consistência na minha atuação docente.

O Estágio também contribuiu para a produção da pesquisa de tese. A pesquisa intitulada *O Brasil Civilizado Protestante na Perspectiva de Intelectuais Congregacionais (1924-1987)* tem o objetivo de investigar como cinco intelectuais congregacionais pensaram a construção de um Brasil Civilizado Protestante, um país desenvolvido e grande. Em três eixos de atuação: a) a promoção da fé protestante pela evangelização e aberturas de igrejas com um discurso conversionista para estabelecimento do cristianismo “verdadeiro”; b) a família na legitimação de uma tradição judaico-cristã de cunho conservador com espaços bem delimitados para o homem, a mulher e os filhos; c) a educação com a abertura de escolas bíblicas dominicais, as escolas diárias e os cultos domésticos.

Portanto, realizamos um diálogo interessante com a historiografia do protestantismo no Brasil e uma segurança maior no uso das fontes na pesquisa que são as obras dos cinco intelectuais congregacionais. Mas necessitamos de uma reflexão mais consistente dos pressupostos teóricos e metodológicos em História da Educação. Assim, a leitura, estudo e o debate da bibliografia proposta no Programa de Curso nos ajudaram para a escrita de uma tese sobre a história da educação protestante no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande:Ed. UFMS; Campinas: Autores Associados, 2001. 288 p.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

AQUINO, Rubim S. L. de. **História das sociedades: das sociedades modernas às sociedades atuais**. 31 ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1995.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1998

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BORGES, P.B. **O que é História**. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção primeiros passos)

- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CAMPBELL, Joseph. **A epopeia do pensamento ocidental**: para compreender as ideias que moldaram nossa visão de mundo. 4. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 2001.
- CARDOSO, C. A. A. (Org.) ; KULESZA, W. A. (Org.) .**A Escola e a Igreja nas Ruas da Cidade**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010. v. 1. 201 p.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1985.
- LOPES, Marta Teixeira. et al (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____; GALVÃO, A.M.T. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MANACORDA, Mário A. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1992.
- MELLO, José Baptista. **Evolução do ensino na Paraíba**. JP: Imprensa Oficial, 1956.
- MONROE, Paul. **História da educação**. SP: Ed. Nacional, 1979.
- NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- PAIVA, José Maria de. **Colonização e catequese**. São Paulo: Autores Associados: Cortez: 1982.
- PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; FERRONATO, C. J. (Orgs.). **Temas sobre a instrução no Brasil Imperial**. 1. ed. Joao Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2008. 168 p.
- PINHEIRO, Antônio C. F. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Universidade de São Francisco, 2002.
- REIS FILHO, Casemiro. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez, 1981.
- RIBEIRO, Maria Luisa. **História da educação brasileira**: a organização escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação e questões da atualidade**. SP: Livros do Tatu: Cortez, 1991.
- _____[et al.]. **O legado educacional do século XX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea)
- _____. **História das Ideias Pedagógicas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Memória da Educação). 474p.
- STEPHANOU, M.; BASTOS, Maria H. C. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. I, II, e III.
- VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007, 328p.

CAPÍTULO 14

A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA FUNDAMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA¹

*THE IMPORTANCE OF THE SUBJECT SOCIO-HISTORY
FUNDAMENTALS IN TEACHER EDUCATION:
UNDERSTANDING BRAZILIAN EDUCATION*

Cleófas Lima Alves de Freitas Júnior²
Kátia Suênia Farias Dias de Freitas³

DOI: 10.46898/rfb.9786558892458.14

¹ O presente capítulo é resultante do Relatório produzido no Componente Curricular Estágio Docência II pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba em 2021 sob a orientação da professora Uyguaciara Veloso Castelo Branco.

² cleofasmagistro@gmail.com, Orcid em <https://orcid.org/0000-0003-3747-0893>, Lattes em <http://lattes.cnpq.br/8370827139111368>

³ kativasueniadfreitas@gmail.com, Lattes em <http://lattes.cnpq.br/2171828819429529>.

RESUMO

O artigo tem o objetivo de apresentar uma reflexão sobre o Estágio Docência II pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, na disciplina Fundamentos Sócio-Históricos da Educação no período diurno sob a supervisão da professora Uyguaciara Veloso Castelo Branco no Curso de Pedagogia no período de 12/08/2021 a 09/12/2021, com destaque para importância da disciplina para compreensão da educação brasileira. O Estágio Docência foi mais uma vez realizado no contexto de crise da grande pandemia do Coronavírus em nosso país, que nos impôs o desafio de manter as atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária no formato online.

Palavras-chave: Formação de Professores – Estágio Docência – Fundamentos Sócio-Históricos da Educação

ABSTRACT

The article aims to present a reflection on the Teaching Internship II by the Graduate Program in Education at UFPB, in the discipline Socio-Historical Foundations of Education in the daytime under the supervision of Professor Uyguaciara Veloso Castelo Branco in the Pedagogy Course at period from 08/12/2021 to 12/09/2021, highlighting the importance of the discipline for understanding Brazilian education. The Teaching Internship was once again carried out in the context of the crisis of the great Coronavirus pandemic in our country, which imposed on us the challenge of maintaining teaching, research and university extension activities in the online format.

Keywords: Teacher Training - Teaching Internship - Socio-Historical Foundations of Education

INTRODUÇÃO

O artigo tem o objetivo de apresentar uma reflexão sobre o Estágio Docência II pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, na disciplina Fundamentos Sócio-Históricos da Educação no período diurno sob a supervisão da professora Uyguaciara Veloso Castelo Branco no Curso de Pedagogia no período de 12/08/2021 a 09/12/2021, com destaque para a importância da disciplina para a compreensão da educação brasileira. O Estágio Docência foi mais uma vez realizado no contexto de crise da grande pandemia do Coronavírus em nosso país, que nos impôs o desafio de manter as atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária no formato online.

A disciplina Fundamentos Sócio-Históricos da Educação foi escolhida para continuar o processo de amadurecimento em nossa formação existencial, acadêmica e profissional no âmbito da Linha de Pesquisa que desenvolvemos a pesquisa de doutoramento. Destaco a importância da ementa na disciplina em pensar o fenômeno educativo na sociedade contemporânea, especialmente o seu formato em três unidades: a) na primeira com o estudo da Sociologia clássica e suas influências na análise do fenômeno educativo com autores como Émile Durkheim, Max Weber, Karl Mar; b) na segunda a reflexão sobre alguns pensadores sociais e história da educação como Gramsci, Bourdieu e Foucault; c) na terceira as discussões recentes sobre educação, sociedade brasileira e direitos humanos com alguns pensadores como: Paulo Freire, Helena Saffioti e Rosa Maria Godoy Silveira.

Consideramos interessante os objetivos que foram elaborados para o Programa de Curso: a) compreender as interfaces da Educação com as Ciências Humanas e Sociais; b) analisar a contribuição teórico-metodológica dos autores clássicos da sociologia para a compreensão do fenômeno educacional; c) analisar a contribuição de autores contemporâneos nacionais e internacionais, para a discussão do tempo presente e da História da educação.

Então, a construção do Programa de Curso pela professora Uyguaciara Veloso Castelo Branco foi realizada com muito cuidado para que todos os alunos tivessem a oportunidade de construir uma aprendizagem significativa no contexto de ensino remoto por causa da pandemia. A sua preocupação de nos inserir com papel ativo em todo o processo de ensino na disciplina. Também foi um grande aprendizado a convivência com uma professora tão experiente em todos os espaços da universidade, especialmente o ensino, a pesquisa e a extensão.

A REGÊNCIA EM SALA DE AULA E A REFLEXÃO SOBRE A REALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O Estágio foi planejado conforme o Programa de Curso para três unidades com encontros semanais ao vivo para apresentação e debate das leituras disponibilizadas na plataforma. Sendo estabelecida que a nossa participação fosse ativa durante todo o processo: na correção das avaliações, nos debates das leituras e no acompanhamento dos alunos com dúvidas.

Sendo definido com a professora Uyguaciara Veloso Castelo Branco a nossa participação durante o Estágio nas seguintes atividades: a) contribuição no encontro online ao vivo semanal com o debate baseado na bibliografia proposta; b) a organização do debate a cada encontro com a sistematização das perguntas feitas pelos

alunos; c) a preparação e correção das atividades avaliativas durante a disciplina; d) a preparação e condução de encontros online ao vivo para apresentação da bibliografia proposta; e) a condução das aulas de revisão a cada unidade.

Na Unidade I com estudo sobre a educação, a racionalização e a burocratização em Max Weber. Na Unidade II com uma reflexão sobre a educação e as desigualdades sociais em Bourdieu. Na Unidade III sobre a Educação em Paulo Freire.

Portanto, a professora Uyguaciara Veloso Castelo Branco nos proporcionou a oportunidade de ter uma participação ativa durante o Programa por causa das seguintes ações: de um bom ouvinte e mediador na resolução das dificuldades experimentadas pelos alunos através do grupo online da turma, na mediação dos debates nos encontros ao vivo e uma voz com o poder que influenciou os rumos da disciplina.

Conforme o Programa de Curso a disciplina foi ministrada com base na ideia do conhecimento como uma construção social, com destaque aos momentos **coletivos e individuais** de discussão, **síncronos e assíncronos** por causa da pandemia. Para os síncronos foram encontros semanais, **com duas horas de duração (14h-17h)** e em tempo real no horário da disciplina registrado na plataforma SIGAA, pelo Google Meet. Os momentos assíncronos consistiram em leitura dos textos indicados, atividades em grupo, atividade individual e estudos previamente apresentados na plataforma do componente curricular.

A nossa participação na regência em sala de aula durante o Estágio seguiu o Cronograma estabelecido no Programa de Curso, sendo uma experiência de grande aprendizado na formação como professor e pesquisador que tem a sala de aula como espaço de construção do saber científico escolar.

A dinâmica dos encontros era a seguinte: a) o primeiro momento das 14 às 15 horas com a apresentação do tema com base na bibliografia proposta; b) o segundo momento das 15h10min às 17 horas com o debate sobre o tema a partir das perguntas e comentários dos alunos. Tivemos a liberdade e oportunidade para participar ativamente de cada debate como também contribuir para uma melhor aprendizagem dos alunos.

Na Unidade I – Introdução à Educação e sua relação com as Ciências Humanas e Sociais o objetivo traçado foi pensar a emergência da sociedade e da educação como objeto de estudo nas Ciências Humanas e Sociais, com destaque à Sociologia

e a História na análise do fenômeno educativo com os seguintes pensadores: Émile Durkheim, Max Weber, Karl Marx.

No dia 12/08/2021 foi realizada a apresentação do Plano de Curso, introdução à Temática e importância da disciplina. Com um debate interessante baseado no artigo de Miriam Waidenfeld Chaves sobre a relação entre História da Educação Escolar e a Sociologia. Uma reflexão muito importante sobre a importância da sociologia para a história da educação escolar, de produção de uma história da educação mais encarnada e menos abstrata, mais composta pelos indivíduos ou grupos de indivíduos responsáveis pela criação do cotidiano escolar.

No dia 19/08/2021 foi exibido e debatido o “Filme Narradores de Javé” com base na Ficha de Leitura Cinematográfica disponibilizada pela professora Uygua-ciara. Nesse encontro tivemos a oportunidade de realizar uma leitura crítica do filme, com destaque aos seguintes itens da ficha: título do documentário, local de produção, tempo de projeção, direção, roteiro, elenco principal e sinopse do filme. O aprendizado mais interessante desse dia consistiu em duas questões apresentadas na ficha: a) a primeira tratava sobre quais as informações apresentadas no filme eram importantes para a discussão entre o fazer história (construção narrativa e a escrita da história) e a sociedade (construção do sujeito histórico); b) a segunda sobre as relações entre o filme e as ideias do artigo debatido no primeiro encontro.

No dia 26/08/2021 o debate foi sobre a educação como socialização e individuação em Durkheim com base no artigo de Igor Gonzaga Lopes, Jéssica Abadia Ferreira e Elisângela Gregório de Souza. O mais interessante nesse encontro para o nosso aprendizado consistiu na reflexão em torno de alguns conceitos formulados por Durkheim que são importantes para a compreensão da educação no contexto da modernidade. Destaco os seguintes conceitos: a) as características dos fatos sociais: coerção social, fatores exteriores ao indivíduo e generalidade; b) a sociedade como organismo em adaptação; c) a educação como fato social que promove a autonomia moral e intelectual dos alunos, para que rompam com a anomia e a heteronomia.

No dia 02/09/2021 a reflexão foi sobre a educação, a racionalização e a burocratização em Max Weber com base no artigo de José Augusto Medeiros Silva e Wellington Lima Amorim. Nesse encontro a nosso aprendizado em torno dos conceitos de Weber para a compreensão da educação na sociedade brasileira. Também tive a oportunidade significativa de compartilhar com base em nossas pesquisas algumas ideias sobre as reformas religiosas na Europa no século XVI, a relação com o pensamento de Max Weber no contexto da realidade brasileira. Destaco os seguintes conceitos que foram debatidos: a) tipologia da ação social – ação tradicional,

ação afetiva, ação racional com relação a valores, ação racional com relação a fins; b) tipologia da dominação legítima – dominação tradicional (patrimonialismo), dominação carismática (carisma) e dominação racional-legal (burocracia); c) finalidades da educação: a educação carismática para despertar o carisma, a educação humanística para preparar o aluno para uma conduta de vida e a educação especializada para transmitir conhecimento especializado.

No dia 09/09/2021 o debate foi sobre o pensamento de Karl Marx e suas repercussões na educação com base no artigo de João Carlos da Silva. Nesse encontro refletimos alguns conceitos formulados por Marx para a nossa reflexão sobre a realidade educacional brasileira em uma perspectiva histórica. Ressalto os seguintes conceitos: a) modo de produção – forças de produção e relações de produção; b) infraestrutura econômica e superestrutura; c) o duplo valor dos bens materiais – valor de uso e valor de troca; c) capitalismo e a alienação econômica; d) a alienação na educação, o trabalho do professor e do aluno.

No dia 16/09/2021 foi reservado para o estudo dirigido sobre os autores que foram debatidos nos encontros anteriores, sendo a turma dividida em pequenos grupos para a realização das atividades avaliativas. O aprendizado nesse encontro foi muito significativo por causa das seguintes questões: a) a disponibilização de pequenos vídeos sobre Karl Marx, Max Weber e Durkheim na plataforma para os grupos revisarem os conceitos debatidos em sala de aula; b) a criação de um blog para os alunos postarem dúvidas ou perguntas sobre os autores; c) no encontro participamos ativamente ao responder as perguntas dos alunos e apresentar uma revisão dos conceitos formulados pelos autores, sob a mediação da professora Uyguaciara.

No dia 23/09/2021 foi realizada a 1ª Avaliação Escrita composta por três questões sobre o pensamento de Durkheim, Weber e Marx em suas múltiplas relações com a educação. Ressaltamos a proposta em cada questão para que os grupos respondessem com base na bibliografia e debate desenvolvido em sala de aula:

- a) Sobre o pensamento de Durkheim – qual é a relação entre o processo de socialização (formação do ser social) e a função exercida pela escola (educação institucionalizada); Observando o modelo de escola analisado por Durkheim e a escola atual, vocês encontram semelhanças ou diferenças?
- b) Sobre o pensamento Weber – qual a relação entre os três tipos ideais de educação e os três tipos ideais de dominação legítima, em Weber? Utilize exemplos em seus argumentos, se necessário.
- c) Para cada um dos autores estudados (Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx), selecione uma ideia ou conceito central (mais importante que não foi utilizado nas questões anteriores), descreva-os e apresente uma experiência acadêmica (do cotidiano escolar), que vocês vivenciam

ram ou discutiram, para ilustrar esse conceito, como elemento concordante ou discordante das ideias dos autores.

Na Unidade II o objetivo consistiu em estudar os Elementos Sócio-Históricos da Educação na Contemporaneidade para a compreensão da realidade educacional brasileira numa perspectiva histórica, com destaque aos seguintes pensadores sociais e história da educação: Gramsci, Bourdieu e Foucault.

No dia 30/09/2021 foi realizado o estudo sobre o pensamento de Gramsci sobre a relação entre educação e hegemonia. Uma reflexão interessante em torno dos conceitos formulados por Gramsci para compreensão da formação econômico-social capitalista e a educação. Ressalto os seguintes conceitos: a) principais conceitos - estado, sociedade civil, sociedade política, intelectual orgânico, ideologia e hegemonia; b) a divisão da escola - escola clássica e escola profissional; c) crise da escola e a reprodução da sociedade capitalista - escola humanista, sistemas de escolas particulares; c) a escola unitária e do trabalho - o objetivo da escola é contribuir para a formação do processo de pensar crítico e humanitário.

No dia 07/10/2021 a reflexão foi sobre a educação e as desigualdades sociais em Bourdieu, sendo um encontro importante para a compreensão da realidade educacional brasileira em uma perspectiva histórica. Destaco os seguintes conceitos: a) capital cultural; b) capital social; c) habitus; d) a relação entre a teoria dos capitais e as desigualdades sociais.

No dia 14/10/2021 o estudo foi sobre a educação, poder e disciplina em Foucault, sendo um encontro significativo para a compreensão da realidade contemporânea educacional brasileira. Ressalto os seguintes conceitos: a) a educação institucionalizada e escola; b) o saber e poder; c) a vigilância e obediência. Nessa semana de estudo tivemos a oportunidade de experimentar uma aprendizagem tão significativa e a oportunidade de pensar em torno dos problemas que enfrentamos na realidade educacional brasileira.

No dia 21/10/2021 foi realizado o estudo dirigido sobre os autores que foram debatidos nos encontros anteriores, sendo a turma dividida em pequenos grupos para a realização das atividades avaliativas. O aprendizado nesse encontro foi muito significativo por causa das seguintes questões: a) a disponibilização de pequenos vídeos sobre Gramsci, Bourdieu e Foucault na plataforma para os grupos revisarem os conceitos debatidos em sala de aula; b) a criação de um blog para os alunos postarem dúvidas ou perguntas sobre os autores; c) no encontro participamos ativamente

ao responder as perguntas dos alunos e apresentar uma revisão dos conceitos formulados pelos autores, sob a mediação da professora Uyguaciara.

Em 28/10/2021 foi realizada a 2ª Avaliação Escrita com três questões sobre o pensamento Gramsci, Bourdieu e Foucault em suas múltiplas relações com a educação. Ressaltamos a proposta em cada questão para que os grupos respondessem com base na bibliografia e debate desenvolvido em sala de aula:

- a) Com base no pensamento de Antonio Gramsci, descrevam e caracterizem a Escola Unitária, contemplando em seus argumentos os seguintes elementos obrigatórios: trabalho como princípio educativo, trabalho intelectual x trabalho manual, formação humanista x formação utilitarista. Para maiores reflexões sobre o pensamento do autor. Assistam ao vídeo: <https://youtu.be/SCRsBPAGRqM>.
- b) Para Pierre Bourdieu, o sujeito é caracterizado por uma bagagem socialmente herdada - os capitais que interiorizados, se apresentam distintamente, em sua exteriorização, através do Habitus. Com base no vídeo recomendado (<https://youtu.be/a3eO6-D4nHo>) e nas discussões sobre o autor, redija um texto (mínimo 6 linhas), contemplando, obrigatoriamente, a relação entre capital cultural – capital social – habitus – assimetrias sociais (ou desigualdades sociais). Se necessário, façam uso de exemplos em seus argumentos.
- c) Leia os trechos abaixo sobre o pensamento de Michel Foucault:
 - “A escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu cumprimento a operação do ensino” (FOUCAULT, 1999, p. 155).
 - “Na oficina, na escola, o exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e pequenas humilhações” (FOUCAULT, 1999, p. 149).
 - “O processo de individuação na sociedade moderna se efetiva por meio da disciplina que molda, adentra, seleciona, exclui, reprime, recalca, censura, abstrai, mascara, esconde. ‘As disciplinas funcionam cada vez mais como técnicas que fabricam indivíduos úteis’ (FOUCAULT, 1999, p. 174).” (PILETTI, 2010, p. 92).

Com base nos fragmentos de textos apresentados, elabore uma frase argumentativa-reflexiva, que aponte a contribuição do pensamento de Foucault para a educação. Utilize, obrigatoriamente, em sua frase, as palavras-chave: educação/escola – saber – poder – vigilância – obediência. Para ajudá-los em seus argumentos, assistam https://youtu.be/tx1G_RfOkic

Na Unidade III o estudo foi sobre os Elementos Sócio-Históricos da Educação na Contemporaneidade, por meio de discussões recentes sobre educação, socieda-

de brasileira e direitos humanos, com destaque aos seguintes autores: Paulo Freire, Helena Saffioti e Rosa Maria Godoy Silveira.

No dia 04/11/2021 o estudo foi sobre o pensamento de Paulo Freire em torno da educação, sociedade brasileira e direitos humanos. O interessante desse encontro foi a nossa responsabilidade de preparar o material de estudo e conduzir o debate em sala de aula, sendo um tempo de muito aprendizado. Nesse encontro foram apresentadas as seguintes questões para o debate: a) a contextualização sobre a biografia e o projeto intelectual de Paulo Freire; b) a pedagogia crítica de Paulo Freire; c) os conceitos – educação, emancipação, problematização, diálogo, criticidade e conscientização.

No dia 11/11/2021 a reflexão foi sobre as relações de gênero e educação em Helena Saffioti no contexto da realidade educacional brasileira. No dia 18/11/2021 o estudo foi sobre educação em/para os direitos humanos: entre a universalidade e as particularidades em uma perspectiva histórica. Nesses encontros foram apresentadas as seguintes questões: a) o conceito de gênero, raça e etnia; b) as relações de gênero, raça e etnia em suas múltiplas relações sociais; c) a educação como socialização de uma cultura para direitos humanos; d) modernidade e cultura de direitos – de particularidade a universalidade particularista; e) cultura de direitos humanos; f) globalização hegemônica e uma cidadania reducionista.

No dia 25/11/2021 foi realizado o estudo dirigido sobre os autores que foram debatidos nos encontros anteriores, sendo a turma dividida em pequenos grupos para a realização das atividades avaliativas. O aprendizado nesse encontro foi muito significativo por causa das seguintes questões: a) a disponibilização de pequenos vídeos sobre Paulo Freire, Helena Saffioti e Rosa Maria Godoy Silveira na plataforma para os grupos revisarem os conceitos debatidos em sala de aula; b) a criação de um blog para os alunos postarem dúvidas ou perguntas sobre os autores; c) no encontro participamos ativamente mais uma vez ao responder as perguntas dos alunos e apresentar uma revisão dos conceitos formulados pelos autores, sob a mediação da professora Uyguaciara.

No dia 02/12/2021 foi realizada 3ª Avaliação Escrita que consistiu na apresentação dos seis grupos sobre um dos autores estudados durante a disciplina, com cada aluno escolhendo o autor ou autora que considerou mais interessante na jornada construída durante a disciplina. Sendo um dos momentos mais marcantes porque cada aluno teve a oportunidade de se expressar na aula livremente, uma prática que tem sido difícil de realizar nesse contexto do ensino remoto. As escolhas dos alunos foram as seguintes: a) 01 com Helena Saffioti; b) 06 com Antonio Gramsci; c)

04 com Karl Marx; d) 07 com Pierre Bourdieu; e) 06 com Paulo Freire; f) 01 com Max Weber; g) 03 com Michel Foucault; h) 02 com Émile Durkheim.

Então, participamos de forma intensa nos encontros online ao vivo com a organização do debate ao recolher os questionamentos dos alunos, exposição dos meus comentários sobre os textos durante o debate, a apresentação dos pontos principais em dois encontros, a condução das aulas de revisão, a leitura das atividades e o acolhimento aos alunos a cada semana. Sendo acolhidos pela professora Uyguciara e a turma não apenas como um estagiário, mas sim como professores que tinham um espaço importante de construir em parceria cada momento traçado no Programa de Curso.

A AVALIAÇÃO, A PRODUÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Com base no Programa de Curso as atividades de avaliação foram de caráter processual com a adoção de instrumentos compatíveis com as atividades desenvolvidas, individuais ou em grupo, bem como fazendo uso de ferramentas que são disponibilizadas no SIGAA. Para correção das atividades foi utilizado os seguintes critérios: a) coerência com o assunto/autor estudado (40% do valor da questão); b) capacidade de compreensão, emissão de opiniões próprias com clareza e coerência (60% do valor da questão).

Também participamos no processo de leitura, correção e pontuação das três atividades principais propostas no Programa de Curso. Consideramos importante destacar os gabaritos elaborados pela professora Uyguciara para a correção das atividades fossem coerentes e promovessem uma aprendizagem significativa para todos (alunos e professores). As atividades de avaliação foram as seguintes:

- a) 1ª Avaliação (23/09/2021):** produção textual sobre o pensamento de Durkheim, Weber e Marx. Avaliamos as atividades dos seis grupos com a leitura, a escrita das observações e o registro da nota que foi entregue aos mesmos. Foram utilizados os seguintes critérios para pontuação das questões:

Questão 1 – (a) Qual a relação entre o processo de socialização (formação do ser social) e a função exercida pela escola (educação institucionalizada) em Durkheim? Como esse processo ocorre?(2,0 pontos)

- Critérios para avaliação: Discutir a passagem do ser individual ao ser social através da educação institucionalizada, sistematizada e intencional: disciplina, formação moral e transmissão/internalização de regras sociais transmitidas pelas gerações adultas às gerações em formação - Apresentar um ou mais elementos nos seus argumentos (até 1,0 ponto).

- Ocorre através da coerção, generalização e exterioridade (caracte-

rísticas dos fatos sociais) – apresentar a discussão da educação como um fato social (até 1,0 ponto).

(b) Observando o modelo de escola analisado por Durkheim e a escola atual, vocês encontram semelhanças ou diferenças? Construa uma argumentação sólida, apoiada em exemplos do cotidiano escolar que reforcem seus argumentos (2,0 pontos).

- Critérios para avaliação: Argumentar apresentando comparação entre a escola atual e o modelo de escola analisado por Durkheim, apontando diferença ou semelhança (até 1,0 ponto).

- Apoio em exemplos do cotidiano escolar (até 1,0 ponto).

Questão 2 – Qual a relação entre os três tipos ideais de educação e os três tipos ideais de dominação legítima, em Weber? Utilize exemplos em seus argumentos, se necessário.

- Critérios para avaliação: Características dos três tipos ideais de dominação: tradição, carisma, burocracia (até 1,0 ponto).

- Características dos três tipos ideais de educação: humanismo, carisma, especialização (até 1,0 ponto).

- Para quem apresentar a relação com ou sem exemplificação (até 1,0 ponto).

Questão 3 – Para cada um dos autores estudados (Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx), selecione uma ideia ou conceito central (mais importante que não foi utilizado nas questões anteriores), descreva-os e apresente uma experiência acadêmica (do cotidiano escolar), que vocês vivenciaram ou discutiram, para ilustrar esse conceito, como elemento concordante ou discordante das ideias dos autores (3,0 pontos).

- Critérios para avaliação: Para cada autor, deverá ser apresentado uma ideia ou conceito, descrito com as próprias palavras dos alunos, seguido de uma experiência acadêmica (contexto escolar) para ilustrar o conceito, seja como discordância ao conceito ou com ratificação do conceito (até 1,0 ponto para cada autor).

b) 2ª Avaliação (28/10/2021): produção textual sobre o pensamento de Gramsci, Bourdieu e Foucault. Avaliamos as atividades dos seis grupos com a leitura, a escrita das observações e o registro da nota que foi entregue aos mesmos.

Questão 1 – Com base no pensamento de Antonio Gramsci, descrevam e caracterizem a Escola Unitária, contemplando em seus argumentos os seguintes elementos obrigatórios: trabalho como princípio educativo, escola integral, trabalho intelectual x trabalho manual, formação humanista x formação utilitarista.

- Critérios para avaliação: Devem abordar, obrigatoriamente, os seguintes elementos: escola integral (0,5 pontos); trabalho como princípio educativo (0,5); dicotomia trabalho intelectual x trabalho manual (1,0 ponto); dicotomia formação humanista x formação utilitarista (1,0 ponto).

Questão 2 – Para Pierre Bourdieu, o sujeito é caracterizado por uma bagagem socialmente herdada - os capitais que interiorizados, se apresentam distintamente, em sua exteriorização, através do Habitus. Com base no vídeo recomendado (<https://youtu.be/a3eO->

6-D4nHo) e nas discussões sobre o autor, redija um texto (mínimo 6 linhas), contemplando, obrigatoriamente, a relação entre capital cultural – capital social – habitus – assimetrias sociais (ou desigualdades sociais). Se necessário, façam uso de exemplos em seus argumentos.

- Critérios para avaliação: Devem abordar, obrigatoriamente, os seguintes elementos: Capital cultural (1,0), Capital social (1,0), Habitus (1,0), Assimetrias sociais (ou desigualdades sociais) (1,0), A pontuação será completa somente se, além de apresentar os conceitos, mostrar a relação entre eles e as desigualdades sociais.

Questão 3 – Leia os trechos abaixo sobre o pensamento de Michel Foucault:

- “A escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu cumprimento a operação do ensino” (FOUCAULT, 1999, p. 155).

- “Na oficina, na escola, o exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e pequenas humilhações” (FOUCAULT, 1999, p. 149).

- “O processo de individuação na sociedade moderna se efetiva por meio da disciplina que molda, adestra, seleciona, exclui, reprime, recalca, censura, abstrai, mascara, esconde. ‘As disciplinas funcionam cada vez mais como técnicas que fabricam indivíduos úteis’ (FOUCAULT, 1999, p. 174).” (PILETTI, 2010, p. 92)

Com base nos fragmentos de textos apresentados, elabore uma frase argumentativa-reflexiva, que aponte a contribuição do pensamento de Foucault para a educação. Utilize, obrigatoriamente, em sua frase, as palavras-chave: educação/escola – saber – poder – vigilância – obediência. Para ajudá-los em seus argumentos, assistam https://youtu.be/tx1G_RfOkic

- Critérios para avaliação: Devem abordar a contribuição de Foucault para a Educação apresentando, obrigatoriamente, os seguintes elementos: Relação Educação – escola (ou educação institucionalizada) (1,0), Relação saber – poder (1,0), Relação vigilância – obediência (1,0), Os textos citados na avaliação não podem ser copiados no argumento da resposta.

- c) **3ª Avaliação (02/12/2020):** a apresentação sobre o pensamento de Paulo Freire, Helena Saffioti e Rosa Maria Godoy Silveira. Essa atividade foi avaliada pela professora Itacyara, enquanto a nossa participação foi ajudar aos alunos nas suas dúvidas. Avaliamos as atividades dos seis grupos com a leitura, a escrita das observações e o registro da nota que foi entregue aos mesmos.

- Critérios para apresentação coletiva: qualidade geral (2,0), tempo de apresentação total (2,0), uso de ilustrações (2,0), elementos criativos utilizados (2,0), integração entre os slides (2,0).

- Critérios para apresentação individual: Compreensão do conceito ou ideia com suas palavras (2,0), tempo de apresentação (2,0), entro-

samento com o restante do grupo (2,0), uso de exemplo ou contribuição pessoal (2,0), uso dos slides como elemento didático (2,0).

Portanto, a nossa participação na leitura, escrita dos comentários e pontuação dos alunos foi um grande aprendizado na formação como professores e pesquisadores, especialmente o contato com o formato de avaliação e a experiência da professora Uyguciara. Para atingir os objetivos propostos no Programa de Curso durante as três Unidades foram produzidas os seguintes recursos didáticos a cada semana:

- a) artigos de periódicos e capítulos de livros que foram digitalizados e disponibilizados na plataforma para leitura na rotina de estudo individual de cada aluno;
- b) gravação do encontro semanal online ao vivo que continha a apresentação das ideias com base na bibliografia proposta e disponibilizada na plataforma;
- c) a distribuição na plataforma dos slides utilizados no encontro semanal durante a apresentação realizada pela professora.
- d) disponibilização de palestras, seminários, filmes e documentários na plataforma.

Então, os recursos didáticos disponibilizados semanalmente na plataforma foram confeccionados para estimular a rotina de estudos diária dos alunos e o debate mais frutífero no encontro semanal, para uma participação e aprendizagem mais significativa de todos os alunos.

AS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS E A PARTICIPAÇÃO ATIVA DOS ALUNOS

No Programa de Curso há a preocupação para que os alunos participassem ativamente do encontro online semanal, vencessem as dificuldades de acesso a internet e realizassem a leitura da bibliografia proposta para a semana. Foram estabelecidas as seguintes regras abaixo: 1. No momento dos encontros síncronos em que a docente/estudante está apresentando a temática ou falando, os demais deverão manter seus microfones desligados e câmeras ligadas; 2. Ainda nos encontros síncronos, caso sua internet esteja instável ou com baixo sinal orientamos também desligar a câmera; 3. Os encontros síncronos foram gravados como forma de registro; 4. A necessidade de participação nas aulas, sendo importante apenas respeitar a fala de cada um; 5. Após a apresentação da temática, será aberto espaço para interlocução dos/as estudantes, que deverão solicitar a inscrição pelo chat ou registrando sua inscrição na plataforma usada, havendo um tempo para expor suas ideias com tempo para o diálogo e respostas dos professores; 6. O link da sala online (no Google Meet), os textos para leitura, os fóruns para debates e a proposta para avaliação serão divulgados na nossa sala de aula virtual no SIGAA.

Os alunos buscaram a cada semana participar das atividades contidas no Programa de Curso como: a leitura da bibliografia escolhida, a participação no debate nos encontros online semanais e os exercícios avaliativos. Alguns não conseguiram acessar a plataforma do Google Meet para os encontros online semanais por causa dos aparelhos utilizados e a conexão da internet. Outros tiveram dificuldade para fazer os exercícios avaliativos porque estava doente, manter uma rotina de leitura dos textos e participar do debate ativamente durante os encontros.

Então, mesmo com todas as dificuldades vivenciadas pelos alunos o desempenho acadêmico foi bem proveitoso para a formação intelectual, profissional e existencial por causa do espaço propício para a leitura, a reflexão e o debate da educação brasileira em uma perspectiva histórica. Um espaço de crescimento e transformação nesse contexto de pandemia que aflige ao nosso país, especialmente os alunos que vivem em vulnerabilidade social.

O Programa de Curso foi executado com excelência por causa da atuação cuidadosa da professora Uyguaciara em suas estratégias didáticas, para que todos os alunos fossem respeitados e tivessem a experiência de uma aprendizagem significativa.

A primeira estratégia consistiu na disponibilização da bibliografia digitalizada na plataforma para que todos organizassem melhor a sua rotina de estudos. A segunda foi a capacidade de ouvir aos alunos por e-mail, telefone e plataforma, para que tivessem uma participação ativa no processo.

A terceira refere-se a participação nos encontros semanais, a sua preocupação em gravar o encontro, estimular o debate e priorizar a fala dos alunos. A quarta consistiu na flexibilidade do processo, ao ouvir e acolher as sugestões dos alunos sobre cada ação no Programa de Curso. A quinta foi a sua preocupação em me inserir em todas as ações didáticas, para que tivessem uma experiência de estágio efetiva e significativa.

Então, destaco o uso criativo e flexível dos recursos didáticos conduzido pela professora Uyguaciara durante o Estágio. Foram utilizados quatro recursos durante o Programa para facilitar a organização da rotina diária de estudos de cada aluno:

- a) artigos de periódicos e capítulos de livros que foram digitalizados e disponibilizados na plataforma para leitura na rotina de estudo individual de cada aluno;
- b) gravação da primeira parte do encontro semanal online ao vivo das 19 às 20 horas que continha a apresentação das ideias com base na bibliografia proposta e disponibilizada na plataforma;

- c) a distribuição na plataforma dos slides utilizados no encontro semanal durante a apresentação realizada pela professora.
- d) disponibilização de palestras, seminários, filmes e documentários na plataforma.

O ESTÁGIO DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

A nossa participação no Estágio Docência II no Componente Curricular Fundamentos Sócio-Históricos da Educação foi uma experiência desafiante porque a professora Uyguaciara nos inseriu em todo o processo de ensino e aprendizagem, tendo o papel ativo como professor diante dos alunos. Também vivemos um forte amadurecimento profissional na atuação docente porque preparei aulas, material didático, atividades avaliativas e na mediação dos problemas junto com os alunos. Tivemos a liberdade de oferecer sugestões sobre o processo de ensino para que a participação dos alunos fosse mais ativa nas leituras, nos exercícios e encontros on-line semanais.

Então, o período do Estágio II sob a condução da professora Uyguaciara foi muito importante para nossa formação profissional como professor, especialmente a sua preocupação de me proporcionar uma experiência significativa para o aprendizado das ações docentes básicas. Foi um privilégio e uma honra aprender com ela a cada semana durante um semestre inteiro. Sendo uma experiência renovadora nesse contexto da pandemia, por causa do seu ouvir atento e falar sábio em cada atividade proposta no Estágio. Porque aprendemos sobre a importância da excelência na preparação de todo o processo do ensino, tendo os alunos como protagonistas para uma aprendizagem significativa. Como também a necessidade de ouvir aos alunos e ter a flexibilidade para mudar o roteiro estabelecido nos Programas de Curso no ambiente universitário.

REFERÊNCIAS

LOPES, Igor Gonzaga; FERREIRA, Jéssica Abadia; SOUSA, Elisângela Gregório de. Educação e Sociedade sob a ótica de Émile Durkheim. **Revista COCAR**, Belém, V.11. N.21, p. 302 a 321 – Jan./Jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1293>.

PILETTI, Nelson; PRAXEDES, Walter. Durkheim: a educação como socialização e individuação. In: _____. **Sociologia da Educação. Do positivismo aos estudos culturais**. São Paulo: Ática, 2010, p. 23-33.

FERRARO, José Luís Schifino. Durkheim, educação e sociologia. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 124-131, jan.-jun. 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/50561056/Durkheim_educa%C3%A7%C3%A3o_e_sociologia

LEMOS FILHO, Arnaldo. O pensamento sociológico de Max Weber. In: LEMOS FILHO, Arnaldo. **Sociologia Geral e do Direito**. 3 ed. Campinas: Alínea, 2008.

SELL, Carlos Eduardo. Max Weber e a Sociologia da Educação. **Contrapontos**, Itajaí, ano 2, n. 5, p. 237-250, maio/ago. 2002.

SELL, C. E. **Sociologia Clássica: Durkheim, Weber e Marx**. 2 ed. Itajaí: Ed. da Univali, 2002.

SILVA, José Augusto Medeiros; AMORIM, Wellington Lima. Estudo de Caso: O pensamento sociológico de Max Weber e a Educação. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.6, n.1, p.100-110, Tri I. 2012.

RODRIGUES, A. T. **Sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

SILVA, João Carlos da. Educação e alienação em Marx: contribuições teórico-metodológicas para pensar a História da Educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.19, p.101 - 110, set. 2005.



PESQUISAS EM TEMAS DE Ciências Humanas

VOLUME 6

PESQUISAS EM TEMAS DE Ciências Humanas

VOLUME 6

RFB Editora
Home Page: www.rfbeditora.com
Email: adm@rfbeditora.com
WhatsApp: 91 98885-7730
CNPJ: 39.242.488/0001-07
Av. Augusto Montenegro, 4120 - Parque Verde,
Belém - PA, 66635-110

