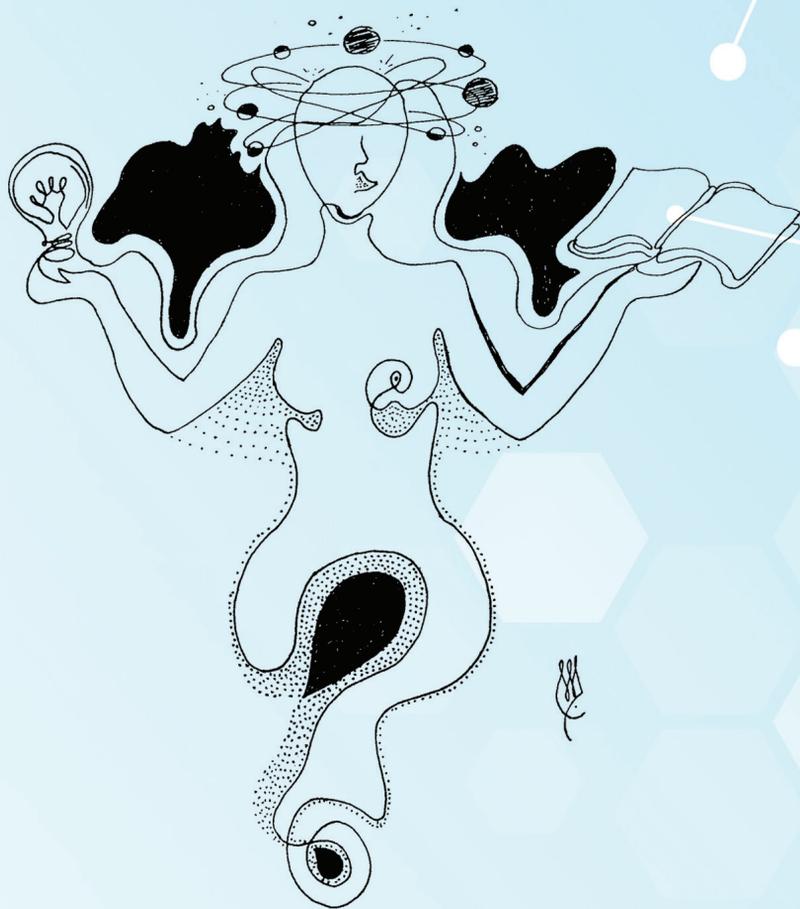


# MULHERES QUE FAZEM CIÊNCIA

*Região Costa do Descobrimento - Volume 1*



**MARÍLIA MARTINS  
DE ARAÚJO REIS (ORG.)**

 **mondrongo**

  
mondrongo

Este é o primeiro livro científico da Sociedade de Escritoras da Costa do Descobrimento (SECD) e em meio à superação de desafios no seu território de pertença, finalizado no primeiro semestre de 2023.

A SECD é um movimento e coletivo de mulheres que brotou do desejo sororal de unir mulheres, nascidas, atuantes ou residentes no Extremo-sul da Bahia, que escrevem ou admiram a arte da escrita. Este coletivo nasceu em 2017, da consciência de que o ato de escrever possui um poder terapêutico e afirmativo, visando unir para afirmar, para empoderar, para visibilizar, para cuidar e para produzir, seja na Escrita Poética, Literária, Científica, Terapêutica, Musical, Dramaturgia ou em qualquer de suas modalidades e canais de expressão. Convidamos todas a participarem desta iniciativa pioneira e inédita no Extremo-Sul da Bahia!

*Profª Dra Marília Martins  
de Araújo Reis*  
Gestora SECD

mopdrongo

Contatos e redes sociais:



**SOCIEDADE DE ESCRITORAS  
DA COSTA DO DESCOBRIMENTO**

Telefone: (73) 98834-0696

E-mail: [s.escriptorascostadescobrimento@gmail.com](mailto:s.escriptorascostadescobrimento@gmail.com)

Inscrição: [forms.gle/AAKvJoBXXKwMr45MRA](https://forms.gle/AAKvJoBXXKwMr45MRA)

Facebook: [facebook.com/sociedadeedescriptoras  
dacostadodescobrimento/](https://facebook.com/sociedadeedescriptorasdacostadodescobrimento/)

Instagram: [@s.escriptorascostadescobrimento](https://instagram.com/s.escriptorascostadescobrimento)



# MULHERES

## QUE FAZEM CIÊNCIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO



Marília Martins de Araújo Reis (org.)

# MULHERES QUE FAZEM CIÊNCIA

*Região Costa do Descobrimento  
Volume 1*



1ª Edição - Bahia / 2023



mondrongo

Inspirados pela máxima pessoana, “põe quanto és no mínimo que fazes”, trabalhamos cotidianamente oferecendo ao leitor livros de qualidade e respeitando o autor naquilo que ele tem de mais sagrado: os seus sonhos.

Copyright 2023 by **Marília Martins de Araújo Reis et all**

É permitido copiar ou reproduzir parcialmente esta obra desde que dê crédito da autoria original e seja para uso não comercial. Não sendo possível alterar, transformar ou criar outra obra com base nesta, salvo se com a devida concordância do autor.

#### **EDITOR**

Gustavo Felicíssimo

#### **DIAGRAMAÇÃO E CAPA**

Ulisses Góes

#### **DESENHO DA CAPA**

Magda Kahlo

[www.editoramondrongo.com.br](http://www.editoramondrongo.com.br)

#### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação - CIP**

M956 Mulheres que fazem ciência : região Costa do Descobrimento : volume 1 / [organizado por] Marília Martins de Araújo Reis – Itabuna, BA: Mondrongo, 2023.

213 p. ; 15 x 22 cm.

Antologia da Sociedade de Escritoras da Costa do Descobrimento.  
ISBN 978-65-5449-059-7

1. Educação. 2. Psicologia. 3. Ciências humanas. 4. Saúde coletiva. 5. Artigos científicos. I. Reis, Marília Martins de Araújo.

CDU: 37

CDD: 370

**Bibliotecária responsável – Simone da Rocha Bittencourt – 10/1171**

Todos os direitos reservados

**MONDRONGO**

Av. Manoel S. Chaves, 3.081 / Ap. 201  
São Caetano | Itabuna (BA) | 45.607-141



**mondron**go

73.98842.2793 (Whats App)  
[editoramondrongo@gmail.com](mailto:editoramondrongo@gmail.com)

## DEDICAMOS A...

Toda menina que sonhou em ser *doutora* e não desistiu.

Toda mulher que, em meio a tantos contras, tantas lutas e preconceitos, conseguiu *nadar contra a maré* do machismo, do sexismo, dos boicotes, estudar e concluir o Ensino Superior, sendo inspiração para muitas que ainda percorrem este trajeto.



mondrongo



## **AGRADECEMOS A...**

Deus, por nos fazer mulheres diversas, complexas e potentes, corajosas, capazes e livres para sonhar e escrever aquilo que desejarmos;

Universidade do Estado da Bahia (UNEB), na pessoa da Reitora Adriana Marmori, exemplo de protagonismo feminino na existência e na escrita;

À UNEB *Campus XVIII* - Eunápolis, pelo incentivo à Extensão Universitária, na pessoa do diretor prof. Wilson Araújo.

À Editora Mondrongo, na pessoa de Gustavo Felicíssimo, pela sensibilidade e potência editorial que representa no Estado da Bahia. Sendo grande, enxergou-nos, ainda que pequeninas.

A cada monitora bolsista dos projetos de Extensão aqui desenvolvidos, que dedicou seu tempo sororalmente a esta construção de múltiplas mãos.

Novembro de 2022



# SUMÁRIO

## **Prefácio**

*Marília Martins de Araújo Reis* ..... 13

## **Docência na pandemia: os caminhos deficientes do Ensino Superior**

*Henika Priscila Lima Silva* ..... 21

## **Itinerário terapêutico de mulheres em situação de rua vítimas de violência física e sexual**

*Aidenia Pereira Correia Campos e Dejeane de Oliveira Silva* ..... 32

## **Luta antimanicomial, interseccionalidade e feminismos**

*Marília Martins de Araújo Reis* ..... 43

## **Mulher negra: caminhos percorridos e inserção no mercado de trabalho**

*Joelle Nascimento Barbosa Damasceno e Lícia da Silva Sobral* ..... 55

## **Mulher negra latino-americana e caribenha: autoafirmação identitária no ensino fundamental ilheense**

*Luciana Santos Leitão, Tereza Cristina Soares de Sá e Telma Sueli Soares de Sá* ..... 76



**O discurso sexista na literatura de casal:  
“homens são de marte, mulheres são de vênus”**  
*Barbara Rosas Santos* .....91

**Resenha do texto: Demotape Afrofuturismo  
de Otun Elebogi e Maestro Esdras**  
*Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo* .....104

**Assentamento terra vista: uma história  
de luta por terra e cidadania**  
*Norma Couto Suely Gama Couto*.....107

**O engajamento do povo surdo rumo ao  
reconhecimento da libras: um breve relato**  
*Angela Lemos de Oliveira* .....119

**Educação escolar quilombola: desafios  
para sua implementação na comunidade  
quilombola do Fojo, Itacaré-BA**  
*Geomara Pereira Moreno Nascimento* .....136

**Vínculo afetivo e acolhimento no ensino  
remoto: percepção dos estudantes de Letras  
sobre a aprendizagem e afetividade  
no contexto universitário**  
*Camila Fernanda Santos de Souza e  
Andreia Cristina Freitas Barreto*.....148

**Os modelos de gestão e  
a democratização da escola**  
*Elienai Santana da Cruz de Araújo* .....158



<b>Autonomia, identidade e cantigas de roda na educação infantil: achados da pesquisa</b> <i>Márcia Lacerda Santos Santana</i> .....	172
<b>Vivendo e (sobre)vivendo o tempo na escola: uma leitura da obra de Hugo Assmann “Reencantando a educação: rumo à sociedade aprendente” -</b> <i>Rosângela Cardoso Silva de Oliveira</i> .....	188
<b>Turismo e legado cultural as possibilidades do planejamento</b> <i>Letícia Dias Sales</i> .....	202
<b>Sobre as autoras (ordem alfabética)</b> .....	205
<b>Tecendo com múltiplas mãos</b> .....	213





# Prefácio

Fazer ciência é um desafio no Brasil em tempos atuais, nos quais decrescem os investimentos em pesquisa, reduzindo assim a oportunidade dos profissionais, docentes e discentes ampliarem ou aprofundarem seus percursos nos estudos científicos. Ao se tratar de mulheres, o desafio se amplia, sendo ainda minoria no âmbito da pesquisa, em relação aos homens. Recentemente, em levantamento feito na Plataforma Lattes, foram rastreados 77,8 mil pesquisadores, dos quais 31.394 são mulheres: 40,3% (FAPESQ-RN, 2020).

Porém, ao se tratar do ápice de suas carreiras, as desigualdades aumentam significativamente, sendo que as mulheres são enviesadas pelas questões de gênero desde a escolha profissional, visto suas múltiplas jornadas de trabalho, cujas rotinas ainda incluem o cuidado exclusivo dos filhos, dos afazeres domésticos, dentre outros fatores de sobrecarga, que dificultam sua ascensão na carreira, nas especializações *latu* ou *strictu sensu*. Projetos que ampliem a visibilidade e a oportunidade de publicação de pesquisas e estudos desenvolvidos por mulheres, incentivem o envolvimento de meninas com a Ciência, desde a infância e adolescência devem ser pensados, no sentido de reduzir estas desigualdades.

Neste propósito, a Sociedade de Escritoras da Costa do Descobrimento (SECD), nascida no ano de 2017, no Extremo-Sul baiano, traz em si o espírito sororal de acolher mulheres que escrevem, apreciam ou desejam desenvolver e aperfeiçoar a escrita, oportunizando espaços terapêuticos e de aprendizagens, bem como caminhos para publicação em suas diversas modalidades, das quais, a escrita científica/ acadêmica. Atuando na Região Costa do Descobrimento, região de antepassados que protagonizaram resistências indígenas, diante das invasões colonizatórias europeias, a SECD enfrenta o desafio comum aos interiores nordestinos, onde as dificuldades com recursos e investimentos são ainda maiores, do que nas grandes capitais do Sul e Sudeste brasileiros. Através de parcerias e apoios institucionais, como advindos de Projetos de Extensão da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a SECD tem conseguido alcançar mulheres para além dos nove municípios que atua – Eunápolis, Porto Seguro, Santa Cruz de Cabrália, Guaratinga, Belmonte, Itapebi, Itagimirim, Itabela e Teixeira de Freitas – abrindo portas para aprendizagens e publicações.

A presente publicação *Mulheres que fazem Ciência – Região Costa do Descobrimento – Volume 1*, trata-se de um “parto primogênito”. Em meio à superação de desafios e carências territoriais, foi finalizado no primeiro semestre de 2023. É a estreia da SECD no âmbito científico, e traz modestamente 15 produções científico-acadêmicas de mulheres, profissionais, cientistas e estudantes universitárias, de diferentes raças, fazeres e saberes, contemplando a diversidade temática e dando visibilidade à escrita científica feminina regional. A publicação foi possibilitada pelo Edital 024/2022- Edição Especial do Programa de Apoio a Projetos de Extensão (PRO-APEX) - Referente ao Aviso nº 038/2022, publicado no DOE

de 29/03/2022, e Edital 012/2022 - Projetos de Extensão com concessão de Bolsas de Iniciação à Extensão para estudantes da Graduação - Referente ao Aviso n.º 020/2022, publicado no D.O.E de 24/02/2022. Ressalta-se que a UNEB tem sido pioneira na Bahia em ações afirmativas, das quais, a primeira no sistema de cotas estudantis.

Este livro, prenuncio de outras futuras publicações, conta com a riqueza da escrita feminina local, transitando em temas que vão da Saúde Pública, à Educação, questões étnico-raciais, de gênero, Saúde Mental, dentre outros. Inicia-se o percurso de escritas com temas interseccionais e que envolvem a intersetorialidade, como a Saúde Pública, Saúde Mental, questões sociais com os textos de Henika Priscila Lima Silva, no enfoque do contexto Pandêmico e o Ensino; de Aidenia P. C. Campos e Dejeane de O. Silva, que dialogam sobre a situação de mulheres pertencentes à população de rua, no contexto das violências; e de Marília M. de A. Reis, que aborda a interseccionalidade, a Saúde Mental e os feminismos, conversando com a musicalidade feminista. Em sequência, a temática de gênero tem continuidade, com os escritos de Joelle N. B. Damasceno e Lícia da S. Sobral, que abordam percursos da mulher negra para inserção no mercado de trabalho; Luciana S. Leitão, Tereza C. S. de Sá e Telma S. S. de Sá, dialogando sobre a autoafirmação identitária da mulher negra no ensino fundamental ilheense; e Barbara dos S. Rosas, que desenvolve temática do discurso sexista na literatura de casal a partir da obra *Homens são de Marte, Mulheres são de Vênus*. Com a perspectiva Étnico Racial, Danielle F. M. da S. de Araújo resenha o livro *Demotape Afrofuturismo*, que problematiza a existência de pessoas pretas no mundo contemporâneo e suas possibilidades de existência. Com ênfase na abordagem de minorias e movimentos sociais,

Norma S. C. G. Couto traz a experiência do Assentamento Terra Vista, apresentando sua história de luta por terra e cidadania. Neste mesmo sentido, Angela Lemos conduz sua escrita sobre um breve relato acerca do engajamento do povo surdo rumo ao reconhecimento da LIBRAS (Linguagem Brasileira de Sinais). Abordando o contexto da Educação, sequencia-se Geomara P. M. Nascimento, que discorre sobre a educação escolar quilombola e os desafios encontrados para sua implementação na comunidade quilombola do Fojo, em Itacaré-Ba. Rosângela C. S. de Oliveira reflete a respeito da noção de tempo proposta por Hugo Assmann em *Reencantar a educação, rumo à sociedade aprendente*, ao analisar desde a história do tempo ao seu contexto atual e os tempos pedagógicos, suas diferentes configurações e significados. Sequenciando a escrita sobre a Educação, Camila F. S. de Souza e Andreia C. F. Barreto, constroem um artigo sobre o vínculo afetivo e acolhimento no ensino remoto, descrevendo a percepção de estudantes de Letras sobre a aprendizagem e afetividade no contexto universitário; Elienai S. C. de Araujo discorre acerca dos modelos de gestão e a democratização do espaço escolar. Por sua vez, Márcia Lacerda S. Santana traz um recorte de práticas educativas realizadas por educadores da educação infantil, para abordar em sua pesquisa a autonomia, a identidade no contexto das cantigas de roda na educação infantil. Finalizando o livro, com uma perspectiva voltada para o Turismo local, Letícia D. Sales resenha o livro *Turismo e Legado Cultural: as possibilidades do planejamento*, o qual aponta como premissa primordial, a sustentabilidade da atividade museológica a convivência harmoniosa com o fenômeno turístico.

É na riqueza desta complexidade de temas e no espírito sororal e hospitaleiro baiano, que se abre mais uma porta para



a escrita científica de mulheres que nasceram, atuam, estudam ou se desenvolvem na Região Costa do Descobrimento, Bahia, partilhando saberes e fazeres calorosos e temperados com a receptividade das mais diversas leitoras e leitores que desejem conhecer, visibilizar e fortalecer a escrita feminina na região.

Sejam bem-vindos a *Mulheres que fazem Ciência – Volume 1!*

*Marília Martins de Araújo Reis*



mondrongo





# MULHERES

## QUE FAZEM CIÊNCIA



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO



**REVISORES!:**

Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo

Giselle Gomes da Silva Prazeres Souza

Henika Priscila Lima Silva

Marcos Oliveira de Queiroz

Marília de Angeli

Marília Martins de Araújo Reis

---

1 Lista em ordem alfabética. Esta obra adotou o método de **revisão por pares**.

# DOCÊNCIA NA PANDEMIA: OS CAMINHOS DEFICIENTES DO ENSINO SUPERIOR

Henika Priscila Lima Silva<sup>2</sup>

**Resumo:** A recente pandemia que assolou o Brasil e o mundo descortinou um cenário aberto sobre a tela da cibercultura, onde os atores envolvidos precisaram reinventar de forma imediata, tecnológica e digital novas formas de trabalho, ensino e aprendizagem. Discute-se aqui, de forma reflexiva, os desafios enfrentados pelo docente no desenvolvimento de suas práticas durante a pandemia pela Covid-19. O desafio de romper com um modelo de formação fragmentado e tecnicista buscando formar profissionais mais humanistas, tornou-se ainda maior com a pandemia pela Covid-19 quando os docentes passaram a confrontar toda a fragilidade de formação pedagógica com os anseios de alunos, instituições, familiares, além do desgaste físico e mental inerentes ao momento. A presença do docente em sala de aula não pode ser completamente substituída e a sua formação, bem como as necessidades de apoio pedagógico e psicológico, devem ser repensadas.

**Palavras-chave:** Educação Superior. Docentes. COVID-19.

## Introdução

O novo coronavírus (SARS-Cov-2) levou escolas do Brasil e do mundo a fecharem as portas. Tal fato se deu, em decorrência do novo vírus ser responsável por causar uma doença (Covid-19) de alta transmissibilidade, que pode ser propagada pelo ar através de gotículas, quando uma pessoa contaminada pelo vírus, fala, tosse ou espirra (OMS, 2020).

Nesse cenário, no qual o distanciamento social ampliado foi a estratégia indicada pela Organização Mundial de

---

<sup>2</sup> Doutora. Docente das Faculdades Integradas do Extremo Sul da Bahia. E-mail: henikapriscila@gmail.com

Saúde e por outras instituições e autoridades sanitárias na tentativa de evitar aglomerações e reduzir a transmissão do vírus entre as comunidades, gestores de diversas Instituições de ensino tiveram que buscar saídas emergenciais para continuar oferecendo atividades acadêmicas. Certamente, as Instituições de Ensino Superior (IES) que já atuavam com um sistema de educação à distância (EAD) não encontraram muitos entraves para adaptar-se ao novo momento. Em contrapartida, as Instituições que ministram cursos presenciais, viram-se diante de enormes desafios.

Na tentativa de nortear as Instituições de Ensino, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou em 17 de março de 2020 a Portaria Ministerial N° 343 que trata sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Na tentativa de dar suporte às diversas instituições durante a pandemia, o Ministério da Educação desenvolveu uma série de ações, forneceu mais recursos e profissionais para os hospitais universitários; deu apoio aos bolsistas; autorizou estudantes universitários dos cursos de saúde a estagiarem em Unidades de Saúde; autorizou o ensino a distância em Universidades Federais, Institutos Federais e Instituições de Ensino Superior Privadas; as demais ações foram voltadas para o suporte tecnológico, merenda escolar, cursos, livros e formatura antecipada.

Apesar da portaria anteriormente mencionada, a Lei N° 934 de 1° de abril de 2020 reforçou o posicionamento de boa parte das Universidades Públicas que, a priori, manteve a suspensão das aulas. Já, nas IES privadas, observou-se que as aulas on-line rapidamente viraram realidade. Este cenário fez surgir um binômio formado pela Instituição de Ensino e o estudante, tendo como articulador a figura do professor, que precisou se reinventar.

Para a prática docente essas mudanças repentinas trouxeram inúmeras implicações, tornou-se necessário refor-

mular as aulas, criar novas estratégias de ensino-aprendizagem, lidar com a pressão de se adaptar a ferramentas virtuais antes não utilizadas, preparar atividades que estimulassem a interação e o desenvolvimento dos alunos, estar disponível para sanar dúvidas e prestar novos esclarecimentos. Ao mesmo tempo, o docente também precisou estar disponível para participar de reuniões pedagógicas, *lives*, tutoriais e cursos. Além de todas estas mudanças inesperadas, o professor emergiu como um elo, o responsável por manter vínculo direto com o aluno e balancear as necessidades educacionais ao bem-estar dos mesmos, além de estar atento às possíveis dificuldades em relação às questões de conectividade e as alternativas de sobrevivência encontradas em meio à pandemia.

O misto de sensações como medo, metas, responsabilidades, descortinou um cenário de atuação do professor, onde cada um, em particular, passou a buscar o aprimoramento pedagógico para entender como conduzir as ações em sala de aula, agora em um novo ambiente: virtual. Certamente, um grande desafio especialmente para os docentes de nível superior dos cursos de saúde que antes mesmo da pandemia careciam de formação pedagógica para o exercício da prática docente.

Toda essa problemática evidencia a enorme missão que os gestores das Instituições de Ensino Superior enfrentam para dar continuidade às atividades acadêmicas, mas, sobretudo, aponta para os desafios relacionados à prática docente, especialmente como a nova forma de trabalho afetou a saúde desse profissional, que além de preocupar-se com as questões voltadas às aulas teóricas, precisam pensar e planejar novos modos para operacionalizar, conduzir e dinamizar as aulas teórico-práticas e práticas, durante o período que durou a pandemia e no período que vem sendo denominado de “pós-pandemia”.

Este artigo tem como objetivo propor uma reflexão em torno das práticas docente em tempos de pandemia pela Covid-19. Entende-se que as contribuições deste estudo não

são apenas de destacar a necessidade premente de repensar as bases pedagógicas da formação docente e os novos modos de ensinar, mas, principalmente, de garantir que essa nova conformação do trabalho não invada o tempo e o espaço da vida privada dos docentes e não resulte em mais sobrecarga de trabalho e sofrimento psíquico, em um momento já marcado por tantas mudanças e incertezas.

### **Práxis docente na pandemia e suas repercussões na saúde profissional**

A docência universitária exige que além dos conhecimentos sobre a disciplina e área de atuação o professor atue também sobre os processos pedagógicos do ensino aprendizagem, seja um exímio mediador de conflitos, aliado aos seus saberes e às produções científicas. Fica claro então o contexto paradigmático em torno do binômio práticas docentes e formação docente. Nessa perspectiva, apoiado no que trata Machado (2008) as ações docentes derivam do modo como é pensado o conhecimento. Todo o trabalho docente dentro e fora da sala de aula é estruturado e desenvolvido conforme concepções próprias e imagens do conhecimento enraizadas.

No Brasil, algumas Instituições de Ensino Superior do âmbito privado já tinham experiência de ensino a distância (ou EaD) antes da pandemia da Covid-19. Todavia, de acordo com o Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2018, apesar do número de vagas ofertadas em cursos universitários a distância ser maior do que o número de vagas em cursos presenciais, ainda é muito pequena a quantidade de estudantes que conseguem se formar nesses cursos. Para fins de compreensão, em 2018, conforme o INEP, 1,3 milhão de estudantes matricularam-se nesses cursos e apenas 274 mil formaram no mesmo período.

A Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed) realizou um estudo confirmando o aumento substancial por cursos EaD entre 2020 e 2021, com forte tendência à consolidação deste mercado promissor surgido com a pandemia. Neste interim, segundo a Abed:

As características do EaD, entretanto, também trazem dificuldades. Entre elas, o aumento da inadimplência e da evasão escolar. Os dados mostram que para 21,6% dos cursos EaD oferecidos a inadimplência cresceu em até 50%. A evasão escolar também é maior via EaD - para 27,5% dos cursos analisados a evasão aumentou em até 50%. Dos alunos entrevistados e que estão inadimplentes, 70% responsabilizaram a crise econômica criada pela pandemia como razão para suspender os pagamentos de mensalidades, enquanto 47,1% afirmaram ter dificuldades de adaptação ao ensino remoto emergencial. (ABED, 2021).

Esses dados mostram que apesar das supostas facilidades associadas à modalidade de Ensino a Distância, ainda há desafios que precisam ser superados para que esse sistema predomine no território brasileiro. Mas, no contexto da pandemia da Covid-19, a utilização de aparatos tecnológicos, a substituição de aulas presenciais para aulas on-line e adoção do home-office (para os docentes) foram estratégias consideradas, a fim de atender às demandas e recomendações das organizações ligadas à saúde, quanto para tornar possível a continuidade dos estudos no transcorrer da pandemia.

As medidas restritivas iniciais de contenção do vírus impuseram à vida escolar o acesso a novos formatos de ensino. Instituições de Ensino Particulares, por exemplo, tem lançado mão das interações pedagógicas propiciadas pelos distintos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Diante de uma era tecnológica onde a informação é mais sensível e de fácil ac-

so a todos os públicos, incorporar as novas exigências reforça a necessidade de pensar uma formação docente pautada em aspectos como a prática pedagógica e sua formação didática (TREVISI e COSTA, 2017). No entanto, é importante que este docente esteja também comprometido com os processos de capacitação continuada que, neste caso, auxiliaria os docentes a operar no novo contexto do trabalho que envolve as plataformas colaborativas de aprendizagem e as diversas ferramentas da web, para criação e compartilhamento de conteúdos e atividades.

A frágil estrutura trazida até aqui aponta para a importância de preparar um professor que consiga utilizar os diferentes elementos e recursos tecnológicos também como recursos educacionais, possibilitando o letramento digital deste docente (SOARES, 2002). Se por um lado é preciso estar atento às necessidades dos discentes e as desigualdades sociais que podem configurar-se como entraves ao andamento dos estudos, por outro é preciso também considerar as necessidades dos docentes e mais do que isso, os seus direitos enquanto ser humano e trabalhador. Nesse contexto, ressalta-se que estar em casa em isolamento social não significa que o professor, que está usando os seus próprios recursos, está em dedicação plena e exclusiva aos assuntos educacionais e/ou institucionais. Vive-se um grande risco de durante este período estes professores sofrerem não só com a precarização do trabalho, mas também com as consequências da sua intensificação (SANTOS, 2020).

A Secretaria da Educação do Estado da Bahia (2020), por meio do Programa de Atenção à Saúde e Valorização do Professor, levou em consideração a saúde mental do professor neste momento de pandemia e disponibilizou uma equipe de psicólogos para atendimento on-line. Apesar deste auxílio emocional muitos docentes, especificamente de Instituições Privadas, tiveram carga-horária reduzida ou sofreram com suspensão contratual. Aqueles que não se encaixaram nas premissas para recebimento do benefício emergencial concedido pelo

governo brasileiro, tiveram que conviver com a brusca queda salarial, equilibrando as tensões em torno do vínculo às solicitações de reproduzir um modelo educacional “pré-moldado”.

Souza, Novaes e Zirpoli (2021), realizaram um estudo de revisão sistemática com o intuito de avaliar a saúde mental e as diferentes estratégias empregadas para lidar com o estresse pelos educadores durante a pandemia. Foram selecionados pelos pesquisadores nove artigos de sete países, a maioria dos trabalhos tinha como população professores universitários do campo da saúde, apenas um dos artigos selecionados avaliou professores escolares. Os estudos analisaram diferentes aspectos como a saúde mental, adaptações pedagógicas, experiência de trabalho, adaptação à situação, equilíbrio entre vida pessoal e trabalho, intenção de demissão ou redução de horas de trabalho. No âmbito da saúde mental, avaliaram as variáveis ansiedade, depressão, burnout, qualidade de vida e resiliência. Os estudos investigados mostraram que:

[...] aumento da carga de trabalho com a pandemia, e conseqüente exaustão laboral, dificuldades em separar tarefas do trabalho e atribuições domésticas, mudanças significativas na rotina e conseqüente necessidade de adaptação. Além disso, o isolamento social imposto dificulta a recepção de suporte social, fundamental para o bem-estar. Por isso, a medida de resiliência foi importante fator de proteção, segundo o estudo de Keener et al. (2021). (SOUZA, NOAVES, ZIRPOLI, 2021).

O empregador que zela pela saúde do trabalhador colhe bons resultados e isto deve ser levado em consideração mesmo em momentos adversos como o de uma pandemia. Neste período de educação remota a figura do professor é muito importante para as instituições que trabalhavam anteriormente em regime presencial e, por isso, é salutar que as mesmas le-

vem em consideração que para realizar atividades laborais em casa, o professor precisa estabelecer uma rotina, inclusive com a definição clara dos horários de trabalho e de outros afazeres. É importante que os trabalhadores fiquem atentos às suas necessidades básicas, garantam pausas sistemáticas durante o trabalho e entre os turnos e evite o isolamento junto a sua rede socioafetiva, mantendo contato, mesmo que virtual (WHO, 2020).

Todo este cenário paradigmático evidencia segundo Morin (2010), a necessidade de profundas transformações sociais, o que implica dizer que todas as instituições precisam reestruturar-se. Um docente inovador precisa estar motivado a desenvolver uma prática pedagógica transformadora que possa despertar um discente engajado, que analise de forma crítica, reflexiva e participativa o mundo que o cerca para uma interação de forma consistente na sociedade.

O estresse vivenciado pelo professor, acentuado pela tensão da pandemia, intensificou problemas estruturais que atravessam a história da educação brasileira e impactou diretamente na qualidade de vida do professor, nas suas relações sociais e, especialmente, na sua atuação profissional (WEBER et al., 2015). Neste interim, é possível constatar que:

Ao afetar a capacidade para o trabalho dos educadores, o estresse se torna um problema sistêmico da educação, e assim uma questão de relevância social. A valorização do professor e de seu trabalho e a preocupação com sua qualidade de vida são questões que devem ser consideradas, especialmente num contexto da pandemia de COVID-19 e as mudanças na educação decorrentes do isolamento social necessário para sua contenção. O estresse decorrente da pandemia não selecionou suas vítimas, sendo considerado como um problema de saúde pública, mas categorias que já eram vulneráveis a ele tiveram seus efeitos amplificados, e este é o caso dos educadores. (PEREIRA, SANTOS, MANENTI, 2020).



## Considerações finais

A pandemia da Covid-19 repercutiu de diversas maneiras na sociedade. O momento fez com que o mundo e, especificamente, o Brasil, reconhecessem a necessidade que a educação superior tem de recrutar novos veículos e se reorientar para garantir um espaço digno para alunos e professores nas veias do mundo digital.

A situação requer investimento das IES e participação conjunta de gestores, corpo técnico e discentes, para que a atual modalidade de ensino seja capaz de produzir o saber consciente que advém de um longo processo de desapego dos valores tecnicistas tão ressaltados e pré-estabelecidos. Ademais, não bastasse as preocupações e tensões atuais relacionadas ao curso da pandemia, também é tempo de planejar e fazer projeções sobre o trabalho docente no período “pós-pandemia”.

Nada substitui a presença do professor em sala de aula, principalmente para as atividades práticas. Muitas aulas deixaram de ser remotas, porém os caminhos digitais descobertos passaram a fazer parte do dia-a-dia do docente, com exigências diversas por parte das IES e intensificação dos serviços em home-office. Sendo assim, é condição *sine qua non* não somente atentar-se aos aspectos operacionais dessa atividade, como também os fatores de precarização do trabalho, acessibilidade dos discentes às plataformas digitais e, um olhar cuidadoso, respeitoso e zeloso ao docente, com a finalidade de resguardar a saúde, os direitos e os aspectos da vida pessoal desse trabalhador, que apesar de estar em um novo ambiente de trabalho (seu lar), não deve ter a sua jornada de trabalho estendida e a sua vida privada invadida pelo trabalho.

## Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). **Ensino a distância conquista adeptos**



mondrongo

**e aumenta após fim de restrições.** 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-11/ensino-distancia-conquista-adeptos-e-aumenta-apos-fim-de-restricoes>. Acesso em: dezembro de 2021.

BRASIL. **Diário Oficial da União.** MEDIDA PROVISÓRIA Nº 934, DE 1º DE ABRIL DE 2020. Online. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: Maio de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 11.274/2006.** Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação-MEC. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Sinopse Estatística da Educação Superior.** 2018. [Online]. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: julho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação-MEC. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm). Acesso em: Maio de 2020.

MACHADO, N. J. **Imagens do Conhecimento e a ação docente no ensino superior. Cadernos Pedagogia Universitária.** Universidade de São Paulo. Caderno nº 5. Junho, 2008.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **COVID-19: OMS divulga guia com cuidados para saúde mental durante pandemia.** ONU News Perspectivas Global Reportagens

Humanas, 2020. Disponível em: < <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1707792>> Acesso em: 02 abril. 2020.

PEREIRAL, H.; SANTOS, F.; MANENTI, M. (2020). Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. **Boletim de conjuntura (boca)**. Ano II, vol. 3, n. 9, Boa Vista.

SANTOS, B de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coleção Pandemia Capital. Editora Boitempo. E-book, 2020.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002, p. 143-160.

SOUZA, M E I B de; NOVAES, N M F; ZIRPOLI, B P. **O Impacto da Pandemia por Covid-19 na Saúde Mental dos Professores: Revisão Sistemática da Literatura**. Universidade Católica de Pernambuco. 2021. Disponível em: [https://tcc.fps.edu.br/bitstream/fpsrepo/1158/1/O%20Impacto%20da%20Pandemia%20por%20Covid19%20na%20Sa%C3%BAde%20Mental%20dos%20Professores\\_Revis%C3%A3o%20Sistem%C3%A1tica%20da%20Literatura.pdf](https://tcc.fps.edu.br/bitstream/fpsrepo/1158/1/O%20Impacto%20da%20Pandemia%20por%20Covid19%20na%20Sa%C3%BAde%20Mental%20dos%20Professores_Revis%C3%A3o%20Sistem%C3%A1tica%20da%20Literatura.pdf). Acesso em: 02 dezembro, 2021.

TREVISIO, P.; COSTA, B.E.P. Percepção de profissionais da área da saúde sobre a formação em sua atividade docente. **Texto Contexto Enferm**, v.26, n.1, p.1-9, 2017.

WEBER, L. N. D.; LEITE, C. R.; STASIAK, G. R.; SANTOS, C. A. DA S.; FORTESKI, R. (2015). O estresse no trabalho do professor. **Imagens da Educação**, v. 5, n. 3, p. 40-52.



mondrongo

# ITINERÁRIO TERAPÊUTICO DE MULHERES EM SITUAÇÃO DE RUA VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA FÍSICA E SEXUAL

Aidenia Pereira Correia Campos<sup>3</sup>

Dejeane de Oliveira Silva<sup>4</sup>

**RESUMO:** O Estado brasileiro confere a saúde como direito igualitário e universal, entretanto há barreiras que impedem o acesso e a equidade das populações mais vulneráveis à Rede de Assistência, dentre elas as mulheres em situação de rua vítimas de violência. No intuito de averiguar como tem sido na prática a integralidade do cuidado as mulheres, é oportuno conhecer seus Itinerários Terapêuticos. Deste modo, o presente trabalho teve como objetivo compreender como são traçados os itinerários terapêuticos de mulheres em situação de rua vítimas de violência sexual e/ou física. Reduzir as barreiras de acesso das mulheres em situação de rua é um desafio para a rede assistencial em nosso município, a ser superado. Assim, garantir atuações concretas que possibilitem a integralidade do cuidado é fundamental. Para este trabalho, utilizou-se como método a pesquisa descritiva, exploratória, qualitativa, desenvolvida no extremo sul da Bahia, sendo participantes mulheres em situação de rua vítimas de violência sexual e/ou física. As informações serão produzidas por questionário sociodemográfico e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa, ainda em curso, atenderá a Resolução nº 466/12 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Como produto final, prevê-se a elaboração de um Fluxograma municipal de atendimento às mulheres em situação de rua vítima de violência sexual e/ou física, apresentando-se aqui resultados parciais da pesquisa.

**Palavras-chave:** Pessoas em Situação de Rua. Violência de Gênero. Violência contra a Mulher. Itinerário Terapêutico.

---

3 Pós - graduada em Saúde Pública com ênfase em Gestão da Atenção Básica. Enfermeira. e-mail: aideniacampos@gmail.com

4 Doutora em Enfermagem. Professora Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz. E-mail: dosbarros@uesc.br

## Introdução

O Estado brasileiro confere a saúde como direito igualitário e universal a todos os cidadãos e cidadãs, entretanto há várias barreiras que impedem o acesso a ações e serviços públicos e a equidade das populações mais vulneráveis na Rede de Assistência à Saúde, abrangendo nessa exclusão naturalizada, as mulheres em situação de rua vítimas de violências (BRASIL, 2016). No intuito de traçar diretrizes para promoção, proteção e defesa dos direitos humanos para este público, o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, juntamente com o Conselho Nacional dos Direitos Humanos, estabeleceram a resolução nº 40, de 13 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020).

Entre os aspectos referidos neste documento, destacamos o artigo 130, que cita no inciso 1º que o Estado deve adotar medidas de enfrentamento as violências sofridas pelas mulheres em situação de rua, em qualquer fase da vida, adotando estratégias adequadas de prevenção e proteção, considerando a necessidade de acolhimento emergencial (BRASIL, 2020).

Anterior a essa estratégia, no ano de 2009, foi estabelecido pelo Estado a Política Nacional para a população em situação de rua em 23 de dezembro deste ano, com uma de suas diretrizes, a democratização do acesso a serviços públicos. (BRASIL, 2009). As propostas das políticas públicas atuais, não perpassam por convencimento de retorno dessas mulheres para seus lares, retirando-as da situação de rua, mas sim, proporcionar aproximação das equipes de saúde e Assistência Social, desenvolvendo a sua autonomia e autocuidado, sendo vistas, no contexto social de desigualdade e exclusão. Para além disso, propõem-se conhecer os percursos traçados pelas mulheres em situação de rua para a efetivação das ações de cuidar, assim como, entender as suas concepções sobre saúde-doença-cuidado e peculiaridades dessa população (OLIVEIRA 2021).

Complementando esta afirmação, Hino, Santos e

Rosa (2018) explicam que, a elaboração das políticas públicas visa garantir o acesso aos direitos fundamentais da população em situação de rua - PSR, minimizando a invisibilidade, entretanto, a legislação vigente precisa ser exercida nas redes de Atenção à saúde, através do aprimoramento de dispositivos assistenciais comprometidos com a integralidade, acessibilidade, universalidade e acolhimento da PSR.

No intuito de averiguar como tem sido na prática, a integralidade do cuidado a essa população específica, é oportuno conhecer seus Itinerários Terapêuticos traçados na busca pelo cuidado a saúde, já que na prática há um déficit nas políticas as quais não são implementadas de forma efetiva (GERHARDT, 2006).

A abordagem dos Itinerários Terapêuticos oferece visibilidade para pluralidade de práticas, saberes e demandas por cuidados no campo da saúde, visando a preservação da vida e recuperação da saúde, que operam na reafirmação dos direitos, princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (GERHARDT, 2006).

Nessa perspectiva, pode-se definir o itinerário terapêutico como um dispositivo de compreensão dos processos culturais e sociais que envolve o adoecimento e a busca por cuidados; possibilita aprofundar a compreensão sobre as influências, as redes de apoio, acesso, escolhas terapêuticas, diversidades e estratégias de enfrentamento, construídos na busca e na definição de cuidado no campo da saúde (ALVES, 2016).

É importante destacar que, explorar as percepções e significados sobre saúde e doença para pessoas em situação de rua e as estratégias adotadas para o enfrentamento dos adoecimentos constituem-se um espaço de cidadania, destituindo-os da posição de invisibilidade (PAIVA *et al.*, 2016).

No intuito de averiguar como tem sido na prática, os trajetos percorridos em busca de cuidado pelas mulheres em situação de rua, vítimas de violências sexual e física, é oportuno conhecer seus Itinerários Terapêuticos - IT. Ante o exposto, elencamos como questão de pesquisa: quais são as trajetórias

empreendidas por mulheres em situação de rua que sofreram violência sexual na busca por cuidado à saúde? E como objeto de estudo: itinerários terapêuticos construídos por mulheres em situação de rua vítimas de violência sexual no cuidado à saúde.

A relevância dessa pesquisa perpassa pelo potencial de visibilizar aspectos relacionados aos itinerários de mulheres em situação de rua que sofreram violência sexual, suscitando a construção de saberes sobre a temática e novas reflexões que fomentem uma prática de atenção à saúde não apenas tecnicista, mas ancorada em ações humanistas e de qualidade. Possibilitará ainda às mulheres traçar caminhos de cuidado amparados por uma rede que não lhes cause sofrimentos e outras violências.

Reduzir as barreiras de acesso, oriundas de questões culturais, de acolhimento, discriminação, preconceito ou mesmo da (in)visibilidade das mulheres em situação de rua é um desafio para a rede assistencial em nosso município e precisa ser superado. Assim, garantir atuações concretas que possam possibilitar a integralidade do cuidado a usuárias é fundamental. A vulnerabilidade social que as mulheres em situação de rua se encontram, não pode ser condicionante para a eliminação de acesso com qualidade aos dispositivos públicos, principalmente nos serviços públicos.

A relevância dessa pesquisa perpassa pelo potencial de visibilizar aspectos relacionados aos itinerários de mulheres em situação de rua que sofreram violência sexual, suscitando a construção de saberes sobre a temática e novas reflexões que fomentem uma prática de atenção à saúde não apenas tecnicista, mas ancorada em ações humanistas e de qualidade.

É preciso que todos os protagonistas reconheçam as Políticas Públicas voltadas para as mulheres em situação de rua, e consecutivamente seus direitos estabelecidos. Entendam e estejam atentos ao impacto de como o modo de vida interfere no processo saúde-doença. Assim, para serem efetivas, as ações de fortalecimento, proteção de seus direitos e condições dignas

de acolhimento e equidade no cuidar, é imperativo fortalecimento da Rede de Atenção, possibilitando às mulheres traçar caminhos de cuidado amparados por uma rede que não lhes cause sofrimentos e outras violências.

## **Objetivo**

**O Objetivo geral da pesquisa foi** compreender como são traçados os itinerários terapêuticos de mulheres em situação de rua vítimas de violência sexual e /ou física no cuidado a saúde em um Consultório na Rua. Para isto, desenvolveu-se os seguintes objetivos específicos, os quais ainda em andamento: descrever o circuito de mulheres em situação de rua vítimas de violência sexual e /ou física pela rede informal e formal de cuidados; identificar barreiras e potencialidades da rede assistencial no cuidado à saúde de mulheres em situação de rua vítimas de violência sexual e/ou física; reconhecer as estratégias de proteção no enfrentamento à(s) violência(s) desenvolvidas por mulheres em situação de rua.

## **Método**

Trata-se de pesquisa descritiva, exploratória de abordagem qualitativa. A qual será realizada no extremo sul da Bahia, nos logradouros do município de Eunápolis, com mulheres adultas em situação de rua vítimas de violência sexual e/ou física, cadastradas e acompanhadas pela Equipe do Consultório na Rua. Serão excluídas as mulheres com idade inferior a 18 anos. Os dados serão coletados por meio de questionário sociodemográfico e de saúde, associado à entrevista semiestruturada, com questionamentos norteadores sobre a temática em voga. Os dados do questionário serão analisados por meio de estatística descritiva e os dados da entrevista analisados mediante análise de conteúdo proposta por Bardin. Este estudo,

por se tratar de seres humanos estará embasado nas normas e diretrizes da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que trata da pesquisa envolvendo seres humanos (BRASIL, 2012), sendo consideradas também as questões éticas na Resolução nº 510/2016 (BRASIL, 2016).

## **Resultados e discussões**

Avaliando a produção dos estudos sobre itinerário Terapêutico e pessoas em situação de rua nos anos de 2017-2021 podemos ratificar a importância dos itinerários terapêuticos nas populações vulneráveis. Assim, destacamos que os percursos de cuidado possibilitaram observar ações motivadas para a sobrevivência, frutos da resignação, limitadas pela desigualdade social estrutural que coopta a potência de ação dos sujeitos, como também ações que, para além de construir um itinerário terapêutico, demonstram formas de resistência das Pessoas em Situação de Rua ao sofrimento ético-político e, mais especificamente, à negação do direito à saúde (VALE E VECCHIA, 2019).

A discriminação e o “desacolhimento”, estão intrínsecos nos aspectos que permeiam os itinerários terapêuticos das pessoas em situação de rua na busca pelo cuidado. Ratificando esta afirmação, Oliveira et al. (2021), aborda que é nítido o preconceito que os mesmos vivenciam diariamente, e o principal motivo para a discriminação, a sua própria condição: odor, alterações físicas e psicológicas pelo uso de drogas, ausência de condições adequadas de higiene, gerando a precariedade no acolhimento adequado, associado a discriminação, questões culturais e preconceito.

Outro aspecto que permeia o Itinerário Terapêutico das pessoas em situação de rua é a falta do acesso igualitário, qualificado e universal, na rede de saúde e da assistência social. Infelizmente é notório que o fluxo da rede de cuidar, precisa ser melhor delineado. Vale e Vecchia (2020) propõem que é pre-

ciso descortinar os furos nas redes, identificando o desenvolvimento dos determinantes sociais do processo saúde-doença nas situações singulares, desvelar as experiências de vida desses sujeitos e sua potência de agir, sendo um ponto crucial do cuidado em saúde de grupos vulneráveis.

Outra aspecto que permeia o trajeto em busca de cuidados são profissionais despreparados para acolher, receber e atender de acordo com as especificidades das pessoas em situação de rua. Destaca-se que, profissionais qualificados favorece que os itinerários terapêuticos das pessoas em situação de rua sejam permeados por cuidados que fomentem uma prática de atenção à saúde não apenas tecnicista, mas ancorada em ações humanistas e de qualidade. Possibilitando ainda que essa população desenhe caminhos de cuidado amparados por uma rede que não lhes cause sofrimentos e violências. O estudo de Mendes (2019), destaca ser imprescindíveis os investimentos em educação permanente para os profissionais e usuários dos serviços, a fim de favorecer uma convivência com respeito entre os diferentes, assim como o acesso à informação e à formação em direitos humanos.

Referente as redes formais e informais presentes nos itinerários terapêuticos, observa-se nos estudos que dentre os circuitos traçados pela população em voga, a presença das redes informais estão fortemente presente. Vale e Vecchia (2019) aborda que o Estado sendo insuficiente na provisão de políticas sociais que minimizem situações de vulnerabilidade, deixou para as redes sociais, a efetivação da assistência e do cuidado informal, sendo primordialmente realizados pelos diferentes atores como a família, amigos, vizinhos ou ainda grupos de voluntários e de mútua ajuda.

A falta de reconhecimento dos direito a saúde para todos os brasileiros, instituído desde a Constituição de 1988, e das portarias e resoluções que regem o cuidado as pessoas em situação de rua, gera o entendimento inadequado que o acesso

aos serviços de saúde. Sendo o cuidado considerado fruto de ações caridosas, negação do direito a saúde ou “favor” imerecido. São inúmeros os estudos que demonstram que este público procuram os serviços de saúde somente quando o problema está instalado, tendo os serviços de emergência como porta de entrada do sistema.

Vale e Vecchia (2019) demonstram claramente este aspecto, em seus estudos, destacam que o cuidado à saúde restrito às situações de urgência e emergência é recorrente, de forma que ações de promoção da saúde e continuidade do cuidado ficam restritas. No intuito de resolver estes aspectos estes autores acrescentam que, o desafio está em colaborar com o fortalecimento do poder e do reconhecimento político dos sujeitos, para além do caritativismo, evitando a lógica individualista que culpabiliza o sujeito pela situação em que se encontra e promovendo acesso às políticas públicas. É preciso assim, considerar estes sujeitos como seres protagonistas da sua história, não sendo assim, dependentes.

### **Considerações finais**

A realização de estudos de revisão integrativa acerca de itinerários terapêuticos de pessoas em situação de rua, suscita conhecimentos para o binômio saúde e assistência Social, apresentado os entraves que podem e devem ser aprimorados na rede de cuidar, principalmente da saúde pública. Por conseguinte, subsidia pensar e praticar um cuidar integral, equânime, qualificado, resolutivo e universal para a população em situação de rua. Extinguir as violências na trajetória do cuidar, perpassa pela efetivação das políticas públicas, não bastando assim serem implantadas, mas efetivadas no cotidiano das redes de assistência

O desafio de minimizar barreiras de acesso oriundas de aspectos culturais, de preconceito, (in)visibilidade, racismo, medo ou discriminação pelas mulheres em situação de rua

é hercúleo, porém é factível quando fortalecemos a Rede de Assistência Municipal. A situação de rua, demarca por si só, situações de exclusão e marginalidade dos direitos sociais básicos. O direito à saúde ainda não se materializa em acesso aos serviços de saúde, como reflexo da situação de exclusão social que vivencia a PSR.

Assim, disseminação e a aplicabilidade prática da Política Nacional das pessoas em situação de Rua além de fortalecer a proteção e prevenção das violências, propicia o acolhimento adequado, resgate do cidadão e valorização do ser humano enquanto detentor de direitos independente de sua situação social. É mister que os atores sociais entendem que a prática de cuidado precisa ser pautado no cuidar equânime, integral e com ações sensíveis as peculiaridades dessa população. É nessa perspectiva que após a execução deste estudo, propõe-se como produto a elaboração de pequenos vídeos para os profissionais de saúde como estratégia de acesso a informações, na qual será abordada os direitos das mulheres em situação de rua vítimas de violências físicas e sexuais, além de medidas de enfrentamento, ações de promoção e prevenção das violências.

A elaboração de um Fluxograma de atendimento às mulheres em situação de rua vítima de violência, como segmento desta pesquisa, com inserção dos diversos pontos da Rede de Atenção à Saúde e Socioassistencial, visará o fomento do aprimoramento da rede de cuidado, sendo uma segunda proposta de produto deste estudo, tendo em vista a ausência do fluxo municipal de forma clara, disseminada e estruturada. Espera-se deste modo, contribuir para melhorias neste âmbito do cuidado em rede.

## Referências

ALVES, Paulo César. Itinerário terapêutico, cuidados à saúde e a experiência de adoecimento. **Itinerários terapêuticos:**

**integralidade no cuidado, avaliação e formação em saúde,**  
p. 125-146, 2016.

**BRASIL. Decreto Presidencial nº 7.053, de 23 de dezembro de 2009.** Institui a Política Nacional para a População em Situação de Rua e seu Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento, e dá outras providências. Diário Oficial da União 2009; <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 04 de abril. 2022.

**BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 dezembro 2012. Disponível em: <http://bit.ly/1mTMIS3>. Acesso em: 15 jun. 2022.

**BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 07 abr. 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

**BRASIL. Resolução nº 40 de 13 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as diretrizes para promoção, proteção e defesa dos direitos humanos das pessoas em situação de rua, de acordo com a Política Nacional para População em Situação de Rua. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 04 de abril. 2022.

GERHARDT, T. Itinerários terapêuticos em situações de pobreza: diversidade e pluralidade. **Caderno de Saúde Pública**, v.22, n.11, p.2449-63, 2006.

HINO, Paula; SANTOS, Jaqueline de Oliveira; ROSA, Anderson da Silva. Pessoas que vivenciam situação de rua sob



o olhar da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 71, p. 684-692, 2018.

MENDES, K.S.; SILVEIRA, R. C. de C.; GALVÃO, C. M.  
Revisão integrativa: métodos de pesquisa para incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto Enfermagem**. Florianópolis, v. 17, n.4,p.758-764, dez.2008.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Nota Técnica Conjunta MDS/MSaúde N° 001/2016**.

OLIVEIRA M. A.; BOSKA, G. A.; OLIVEIRA, M. A. F.;  
BARBOSA, G. C. *Access to health care for people experiencing homelessness on Avenida Paulista: barriers and perceptions*.  
**Rev Esc Enferm USP**. 2021;55:e03744. <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2020033903744>

PAIVA, Irismar Karla Sarmiento de *et al*. Direito à saúde da população em situação de rua: reflexões sobre a problemática. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 2595-2606, 2016.

VALE A. R.; VECCHIA, M. D. “UPA é nós aqui mesmo”: as redes de apoio social no cuidado à saúde da população em situação de rua em um município de pequeno porte. **Saúde e Soc**. 2019; 28(1):222-34.

VALE, Alexa Rodrigues. **Tecendo redes de produção de cuidado: Itinerário Terapêutico de pessoas em situação de rua em um município de pequeno porte**. Dissertação (Mestrado - Programa de Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de São João del - Rei. São João Del Rei, 2018. 58 p.



# LUTA ANTIMANICOMIAL, INTERSECCIONALIDADE E FEMINISMOS

Marília Martins de Araújo Reis<sup>5</sup>

**Resumo:** Trata-se da Resenha Crítica do livro *Luta Antimanicomial e Feminismos: dimensões de gênero, raça e classe para a Reforma Psiquiátrica brasileira* (PEREIRA e PASSOS, 2017), que aborda de modo interseccional, a temática da Luta Antimanicomial e Feminismos, relacionando-os com os marcadores de gênero, raça e classe, com sensibilidade e cientificidade pelas autoras, que se expressam no sentido de romper com as imposições do patriarcado, do sexismo, do racismo e da lgbtfofia. Na Resenha, dialoga-se com diferentes autores e com a musicalidade feminista contemporânea no Brasil, afirmativa da autonomia das mulheres, apontando para reflexões que levam à conclusão de que, enquanto houver capitalismo, haverá sexismo e racismo. Resalta-se também a importância das militâncias feminista, dos direitos humanos e da Luta Antimanicomial, como fortes aliadas nas resistências diante da dominação, violações e retrocessos à Democracia.

**Palavras-Chave:** Feminismos. Interseccionalidade. Luta antimanicomial. Musicalidade feminista. Racismo.

PEREIRA, Melissa de Oliveira; PASSOS, Rachel Gouveia (Org.). **Luta Antimanicomial e Feminismos: discussões de gênero, raça e classe para a reforma psiquiátrica brasileira.** 1 ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2017. 214 p.

Como em uma “colcha de retalhos” bem escolhidos em seus diferentes “tecidos e tons”, um *Pathwork* de saberes e existências diversas, uma composição melódica conduzida na

---

<sup>5</sup> Doutora e Mestra em Estado e Sociedade pelo Programa de Pós – Graduação em Estado e Sociedade da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Especialista em Gestão de Redes de Atenção à Saúde (ENSP/ FIOCRUZ). Docente e psicóloga na Universidade Estadual da Bahia (UNEB) Campus XVIII em Eunápolis- Bahia. Brasil. ORCID: 0000-0003-2371-1473. E-mail: mariliaamarilis@hotmail.com

soma da vida real e das fundamentações teóricas, o livro tematizado por *Luta Antimanicomial e Feminismos: dimensões de gênero, raça e classe para a reforma psiquiátrica brasileira*, alinha-se na partitura por habilidosas mãos das organizadoras Melissa de Oliveira Pereira e Rachel Gouveia Passos. As autoras desenvolvem a temática da Luta Antimanicomial e Feminismos, relacionando-os com maestria aos marcadores de gênero, raça e classe, através de dez capítulos e uma entrevista, escritos por mulheres, estudantes, professoras, pesquisadoras que, com sensibilidade e cientificidade, “expressam a garra e a coragem para romper com os grilhões do patriarcado, do sexismo, do racismo e da lgbtfobia” (PEREIRA e PASSOS, 2017, p.14).

As instituições que atuam a favor de violências, tem em si o desejo de exclusão do que incomoda, desconhece e teme o ser humano. Em outras palavras, Franco Basaglia (2005) expressa que instituições, a exemplo dos manicômios, são *locus* de expressão do domínio da hegemonia medicocentrada”, medicamentosa e restritiva da liberdade. Controlam e comprimem as pessoas que não correspondem ao padrão desejável e produtivo aos ideais capitalistas. Pereira e Passos (2017) destacam, nas palavras de Engels, ao abordar sobre a origem da família e da propriedade privada, que a opressão do sexo feminino pelo masculino corresponde à primeira opressão de classe. Os Feminismos surgem em luta contra estas opressões, atestando através de estatísticas que corroboram para afirmar que questões de raça são relevantes, uma vez que mulheres negras tem menos privilégios, em relação a mulheres brancas, e que fazem parte do ciclo de violências que articulam raça, gênero e classe.

As autoras passeiam, ancoradas pela Luta Antimanicomial e Feminismos, utilizando o conceito de Interseccionalidade, sob a ótica de Kimberlé W. Crenshaw (1991), através do qual se mostra a dinâmica perversa que se aplica sob múltiplas formas de produção da desigualdade, observando-se o padrão de interações entre gênero, raça e classe em diferentes experi-

ências situadas. Ao abordarem a mulher e a loucura, ressaltam que as mulheres negras estiveram nas posições subalternas de mão de obra nos manicômios, como serviçais, na tradicional função de cuidadoras, ou aglomeradas nos hospitais psiquiátricos, com o predomínio de mulheres pobres e negras. Irônica e curiosamente arrisca-se citar Reis (2003), ao descrever os tempos da escravatura no Brasil, em que a “loucura” também foi utilizada como pretexto para não se submeterem a determinados trabalhos impostos: “A loucura parecia uma nova ‘ocupação’ espertamente encontrada por ele para terminar seus dias: o escravo fazia o homem branco de bobo fingindo-se de idiota ele próprio. “Enquanto fazia uso da sua razão servia a seu senhor e perdendo-a a mais de anno, apenas serve para ser por elle alimentado” (REIS, 2003, p. 212). Porém, isto não correspondia à maioria oprimida naquele contexto, que reflete até hoje como sobrepeso para mulheres negras.

Os textos também abordam a normalização, naturalização e justificativa de certas desordens mentais como de ordem biológica, tipicamente femininas, apoiadas por diversos saberes médicos, dos quais recentemente, a endocrinologia. Emergem questionamentos aos manuais diagnósticos para transtornos mentais, uma vez que demonstram ignorar a diversidade da cultura, trazidos por uma medicina branca ocidental e androcêntrica. Deste modo, podem equivocar-se, associando comportamentos emancipatórios das mulheres, como “loucura”, exemplificando o machismo estrutural, referenciado pela cultura. Tais fatos trazem à memória o protesto musical da cantora brasileira Rita Lee, nos versos da canção intitulada *Luz del Fuego*, ao expressarem uma nova representação feminina emancipada, que inclui a liberdade de expressão, ainda que vista como “louca”: “Eu hoje represento a loucura, mais o que você quiser, tudo que você vê sair da boca, de uma grande mulher, porém louca!” (LEE, 1975, n.p.).

Neste mesmo sentido, os capítulos denotam uma am-

pla vulnerabilidade feminina ao sofrimento psíquico e adoecimento mental, por ser mulher, e ainda maior quando negra e menos favorecida economicamente. Como visto, são mencionados estereótipos relacionados a comportamentos femininos, associados a transtornos mentais, o que ocorre semelhantemente ao próprio pressuposto de “instinto materno”, naturalizando a capacidade de cuidar às mulheres, sendo estas na verdade, construções culturais, trazidas por uma masculinidade hegemônica que afirma a inferioridade da mulher ao postular que, ser homem é “não ser uma mulherzinha”. Estas questões apontam para a necessidade de uma Ciência mais crítica e menos misógina sobre certas formulações consensuadas como científicas.

Os escritos atestam, de fato, que o racismo dirigido às mulheres, reflete a continuidade da dominação colonial, onde negras e pobres vivem na ausência de certos privilégios, e sua experiência do Vivido leva à produção do sofrimento psíquico, além da associação do que é preto, a coisas ruins. Ilustrativamente, dialoga-se aqui com o estudo de Joseph Handerson e Rose-Myrllie Joseph (2015), ao relatarem sobre as mulheres negras haitianas, que ocupavam posições favorecidas socioeconomicamente em seu país, mas que ao migrarem para a França, encontram-se em situação de decadência ao terem que ocupar serviços domésticos, com salários precarizados, considerados “trabalhos sujos” (HANDERSON; JOSEPH, 2015, p. 13), subalternos, em vista da discriminação racial que sofrem nesta localidade, gerando-lhes constrangimentos, sentimentos depressivos e de revolta. Esta situação ancora-se às dimensões de classe, raça e gênero, evocando o sistema neocolonial que marca as relações nesta experiência, a qual se iguala à proliferação de mulheres negras brasileiras e de outros países nos serviços domésticos. Sendo assim, observa-se ainda na atualidade que, como em época escravista no Brasil, referida por Reis (2003), “o racismo e a intolerância étnico-cultural desempenhavam um papel importante na definição de quem devia obedecer e

quem dar ordens” (REIS, 2003, p. 21). É neste âmbito que estas concepções de períodos coloniais, refletem na constituição das subjetividades femininas negras, marcadas por traumas que não vêm somente do contexto familiar, mas da histórica convivência com a violência, seja física, ou psicológica. A música *Mulheres Negras*, de Yzalú, cantora negra brasileira, demonstra a revolta e a possibilidade de fortalecimento destas identidades forjadas na dor e no sofrimento interseccional:

**A dor metabolizada fortificava o caráter**, a colônia produziu muito mais que cativos, fez heroínas [...]. **Não fomos vencidas pela anulação social. Sobrevivemos** [...]. O sistema pode até me transformar em empregada, mas não pode me fazer raciocinar como criada. [...] **As negras duelam pra vencer** o machismo, o preconceito, o racismo (YZALÚ, 2017, n.p.). (grifos nossos).

Estes corpos violentados e explorados datam desde a escravidão até os tempos atuais e são relatados por Maria Aparecida de O. Lopes e Juliana B. Farias (2020), sobre os quais o racismo e o sexismo trabalham juntos em favor de perpetuar a representação do corpo da mulher negra - “corpo sem mente” - que existe para servir, seja no trabalho ou sexualmente, agravado pelas “visões estrangeiras sexualizadas sobre o corpo da mulher negra brasileira” (LOPES e FARIAS, 2020, p. 25). Estas ideias remetem à tentativa de apropriação, de autonomia e da afirmação de identidade das mulheres sobre seus corpos, ilustrada na música *Um corpo no mundo*, da cantora Luedji Luna, que diz: “sou um corpo, um ser, um corpo só, tem cor, tem corte, e a história do meu lugar, eu sou a minha própria embarcação, sou minha própria sorte” (LUNA, 2017, n.p.). Igualmente, a arte musical de teor feminista, produzida pela cantora Pitty, na música *Desconstruindo Amélia*, traz as seguintes rimas, que se alinham aos textos, entoando o empoderamento feminino:

“E eis que de repente ela resolve então mudar, vira a mesa, assume o jogo. Faz questão de se cuidar (Uhu!), nem serve, nem objeto, já não quer ser o outro. Hoje ela é um também” (PITTY, 2009, n.p.).

Neste sentido, a Luta Antimanicomial (LA) que guia as construções do livro, representa também a resistência aos modos de cuidado em que o controle de corpos e de mentes femininas se faz presente, ao serem aprisionadas e tratadas como histéricas, em muitos casos, por suas condutas desviarem-se do modelo patriarcal. Dialogando com outros trabalhos, cita-se Daniela Arbex e Armando Mendz (2016), que ilustram com realismo no livro e documentário denominados *Holocausto Brasileiro*, mulheres pretas jovens internadas e mantidas presas por longos períodos de tempo no Hospital psiquiátrico Colônia (MG), pelo simples fato de terem engravidado de seus patrões. Esta luta é protagonizada também por mulheres profissionais, usuárias, familiares negras, invisibilizadas na esfera da Saúde Mental. Além de experiências semelhantes, o controle sobre os corpos femininos aparece nos textos que abordam serviços de caráter manicomial, cerceadores do tratamento em liberdade, denominados *Comunidades Terapêuticas*, destinadas ao cuidado de pessoas em uso abusivo de álcool e outras drogas, em sua maioria de base religiosa e moral cristã católica ou protestante, idealizando o feminino de modo conservador e discriminatório em relação a outras religiões, impondo seus hábitos corporais (vestes) e comportamentais.

As autoras demonstram que a Reforma Psiquiátrica derruba os muros manicomiais e propõe desconstruções que, quando aliadas aos Feminismos, perpassam também uma luta política pelo reconhecimento das mulheres como sujeitos construtores de suas condições sociais. O silenciamento de “mulheres subalternas”, a exemplo de usuárias de crack na *Cra-colândia*, em condições de rua, é trazido como consequência das influentes opressões, construções ideológicas sobre estas mulheres, censurando-as enquanto sujeitas políticas coletivas,

consideradas como “loucas”. Convergindo, atestam-se neste contexto de invisibilidade, como mulheres não enquadradas para cuidar dos filhos e da casa, longe dos padrões estabelecidos e, portanto, sem utilidade. É abordada então, a possibilidade de que tais mulheres possuam condições de encontrar soluções viáveis para seus problemas cotidianos, apesar de suas limitações, supondo-se terem alguma potência organizativa. Sugere-se que subestimar a mulher em condições vulneráveis, as vulnerabiliza ainda mais, valendo reflexões sobre a concepção de produtividade imposta pelo sistema capitalista vigente. Neste âmbito, as relações desiguais de poder também foram delineadas no livro, e permeiam a história em diversos âmbitos, incluindo a “generificação” das relações e a composição de determinantes sociais, processo este que necessita ser discutido com as mulheres nos serviços de Saúde Mental. No livro mostra-se que ninguém está livre de reproduzir as opressões de gênero e raça, seja sobre a mulher negra, ou sobre as pessoas LGBTQI. Alerta-se para que profissionais de Saúde Mental estejam atentos para não afirmarem estas opressões dentro dos serviços, mas criarem espaços de cuidado, de fortalecimento da identidade feminina e enfrentamento das opressões patriarcais e racistas, em vista do corpo feminino já ser sujeito a padrões de violências masculinas que geram a patologização de mulheres, quando as mesmas não correspondem ao esperado.

Diante do sofrimento impresso pelas violências, muitas mulheres encontram nas drogas a fuga para aliviar as dores emocionais. Este sofrimento adentra suas vidas em diferentes faixas etárias e como visto, em diversas instituições privativas da liberdade, a título das instituições penais para menores. Nas narrativas trazidas nos textos, adolescentes institucionalizadas utilizam-se de estratégias que as levam ao tratamento medicamentoso para “fugir da realidade”, uma vez que a institucionalização lhes proporciona angústia e sofrimento pela privação. Ainda que haja suporte psicológico, as consequências da priva-

ção demonstram não ser contornáveis apenas por este recurso, levando as jovens ao “ilusório conforto” medicamentoso, o que pode instituir novas dependências.

A regulação cotidiana dos seus comportamentos nestes lugares, exposta pelas autoras, gera irritação, agressividade, dentre outros sentimentos hostis, onde diagnósticos médicos e psicológicos apresentam estreita relação entre o ato infracional e o transtorno mental. O modelo psiquiátrico ali presente cumpre também, uma função punitiva, onde a medicalização tem o sentido de controlar os corpos, bem como o saber médico tradicional, dirige as identidades de gênero, docilizando e domando corpos “rebeldes”. A música já entoada de Yzalú, traz outros versos que reportam a diferença da luta de mulheres negras e mulheres brancas, incluindo-se aqui sugestivamente, aquelas que são vitimizadas pela institucionalização:

Enquanto mulheres convencionais lutam contra o machismo, as negras duelam pra vencer o machismo, o preconceito, o racismo. **Lutam pra reverter o processo de aniquilação, que encarcera afrodescendentes em cubículos na prisão.** Não existe Lei Maria da Penha que nos proteja (YZALÚ, 2017, n. p.). (grifos nossos).

Supõe-se ser necessário repensar estas instituições totais e a forma que acolhem o sofrimento destas mulheres, uma vez que necessitam da abolição dos traços manicomial, procurando incluir práticas socioeducativas antimanicomial e antirracistas, afim de interromper este ciclo de aniquilações.

Outro ponto importante refere-se à Luta Antimanicomial ser proposta no livro enquanto recurso de quebra do ciclo de violências de gênero e raça que atravessam o sistema prisional, que retroalimenta e sustenta os estereótipos produzidos pelo próprio sistema. Ao cruzar-se gênero, raça e crime, observa-se os manicômios judiciais como potencializadores

das vulnerabilidades femininas, uma vez que fazem parte deste ciclo. A formalização legal de um sistema antimanicomial não garante um funcionamento antimanicomial, além do que, os recursos jurídicos tradicionais não respondem de modo a emancipar mulheres loucas encarceradas, em medida de segurança nos manicômios judiciários. Diante deste desafio, tem-se um sistema de justiça “cego”, que as invisibiliza, tornando-as as “invisíveis dentre as invisíveis” (MAGNO, 2017, p. 198). A autora propõe a ação de lutas emancipatórias que estabeleçam um sistema de justiça que proporcione dignidade a estas mulheres. Em suma, o encarceramento de mulheres jovens e adultas não lhes proporciona emancipação, mas punição e invisibilidade de suas subjetividades enquanto mulheres e sujeitas de direitos, mantendo um sistema vicioso e gerador de estereótipos prejudiciais, principalmente às mulheres pretas, pobres e com transtornos mentais.

Por fim, a entrevista final, realizada com uma mulher, usuária dos serviços de Saúde Mental, liderança de associação e militante da Luta Antimanicomial, aponta o envolvimento destas mulheres com movimentos sociais como uma forma de emancipação e empoderamento cidadão. Seguindo a trajetória de vida da entrevistada, a narrativa apresenta alguns estereótipos culturais gendrados, como a maior sensibilidade da mulher em relação ao homem, denotando o sofrimento feminino nas relações afetivas, desencadeadoras de condições vulneráveis ao adoecimento mental. Ressalta-se, porém, seu sofrimento devido às sobrecargas de trabalho que ocasionam estresse. O papel terapêutico que o engajamento em movimentos sociais como a Luta Antimanicomial representa para o processo de fortalecimento da identidade e autoestima feminina, também é destacado, experimentando a sororidade nos grupos, culminando no final da entrevista a inspiradora exclamação “Mulheres fortes e valentes!” (PEREIRA e PASSOS, 2017, p. 213).

Assim sendo, como em uma composição musical ino-

vadora, diante dos escassos estudos na temática, o livro harmonizou teoria às práticas e vivências reportadas pelas autoras, ora como em uma melodia entristecida pela áspera tessitura do sofrimento interseccional da mulher negra, ora semelhante a um canto de guerra encorajador, onde os textos denotam a afirmação de identidades pelo engajamento nas forças do feminismo, produzem emancipação e possibilidades de ser mulher preta, na luta pela garantia de direitos. Ao conduzir as escritas pelo viés da Luta Antimanicomial e dos Feminismos, com destaque à tríade gênero, raça e classe, foi possível então, apontar para diversas reflexões que levaram à conclusão de que, enquanto houver capitalismo, haverá sexismo e racismo. Sugere-se que cabe aos profissionais, de Saúde Mental, usuários, familiares e comunidades, o engajamento com movimentos sociais da Luta Antimanicomial e de direitos humanos, que promovam a resistência diante de retrocessos e a persistência frente a violações que ameaçam os direitos das mulheres de todas as raças e ao cuidado em liberdade.

## Referências

ARBEX, Daniela; MENDZ, Armando. **O Holocausto Brasileiro - Vida, Genocídio e 60 mil mortes no maior hospício do Brasil**. Documentário. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5eAjshaa-do>. Acesso em: 16 fev. 2019.

BASAGLIA, F. **Escritos selecionados em saúde mental e reforma psiquiátrica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

CRENSHAW, Kimberlé. W. (1991). Documento para o Encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**. Ano 10, 1º Semestre 2002. Tradução de Liane Schneider. Revisão de Luiza Bairos e Claudia de Lima Costa. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2019.

HANDERSON, Joseph; JOSEPH, Rose-Myrlië. As relações de gênero, de classe e raça: as mulheres haitianas na França e no Brasil. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**. V.9 N.2, 2015. ISSN 1984-1639. Disponível em: [https://www.academia.edu/20046641/AS\\_RELACAO\\_DE\\_GENERO\\_DE\\_CLASSE\\_E\\_RAÇA\\_DE\\_MULHERES\\_MIGRANTES\\_HAITIANAS\\_NA\\_FRANÇA\\_E\\_NO\\_BRASIL](https://www.academia.edu/20046641/AS_RELACAO_DE_GENERO_DE_CLASSE_E_RAÇA_DE_MULHERES_MIGRANTES_HAITIANAS_NA_FRANÇA_E_NO_BRASIL). Acesso em: 30 abr. 2021.

LEE, Rita. **Luz del Fuego**. 1975. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/rita-lee/165376/> Acesso em: 9 mai. 2021.

LOPES, Maria Aparecida de Oliveira; FARIAS, Juliana Barreto. Nize Isabel de Moraes: Memórias de uma historiadora senegabriliana. **Anais do 44º Encontro Anual da ANPOCS**. De 01 a 11 de dezembro de 2020 (on line). Disponível em: <http://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/44-encontro-anual-da-anpocs/mr-11/mr28>. Acesso em: 18 mai. 2021.

LUNA, Luedji. **Um corpo no mundo**. 2017. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/luedji-luna/um-corpo-no-mundo/> Acesso em: 9 mai. 2021.

MAGNO, Patrícia Carlos. Mulheres, medidas de segurança e a cegueira do sistema de justiça: o papel das Defensorias Públicas. *In*: PEREIRA, Melissa de O.; PASSOS, Raquel G. (Org.). **Luta Antimanicomial e Feminismos: discussões de gênero, raça e classe para a reforma psiquiátrica brasileira**. 1 ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2017, p. 185-207.

PEREIRA, Melissa de O.; PASSOS, Raquel G. (Org.). **Luta Antimanicomial e Feminismos: discussões de gênero, raça e classe para a reforma psiquiátrica brasileira**. 1 ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2017.

PITTY. **Desconstruindo Amélia**, 2009. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/?q=DESCONSTRUINDO%20am%C3%89LIA#gsc.tab=0&gsc.q=DESCONSTRUINDO%20am%C3%89LIA>. Acesso em: 9 mai. 2021.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil. A história do levante dos Malês em 1835**. São Paulo, Cia das Letras, 2003.

YZALÚ. **Mulheres Negras**. 2012. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/yzalu/mulheres-negras/> Acesso em: 9 mai. 2021.



mondrongo

# MULHER NEGRA: CAMINHOS PERCORRIDOS E INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

Joelle Nascimento Barbosa Damasceno<sup>6</sup>

Lícia da Silva Sobral<sup>7</sup>

**Resumo:** O desenvolvimento profissional se constitui um dos entraves para evolução sócio econômica da mulher negra no mundo do trabalho. A inserção nesse espaço não trata de problemas que se construíram na atualidade, mas no processo que se desenvolveu em toda história brasileira, amparado pelo racismo advindo da escravidão, políticas patriarcais, eurocêtricas e racistas. São fatores impostos pelo processo de escravidão e reconhecimento que a mulher negra já se encontrava no mundo trabalho determinados pela sua condição social. Negada sua presença no feminismo como mão de obra participativa, o seu lugar já estava delimitado, a discussão sobre a diversidade inserida no feminismo, traz à tona a mulher negra em uma sociedade, cujo perfil se pauta no fenótipo, historicamente criado como o aceitável; em um sistema de educacional falho; e um mundo do trabalho racista. O presente artigo se constrói sob perspectiva de uma pesquisa qualitativa de base documental apresentada por fontes confiáveis: IBGE e INAP e bibliográfica: Ribeiro (2017), Silva (2008), Carneiro (2003), Soares (2000) Nova e Santos (2013). Objetivamos analisar como se dá essa exclusão e quais mecanismos determinaram a posição dessa mulher no mercado de trabalho.

**Palavras-chave:** Mulher Negra. Feminismo. Mercado de trabalho.

## Introdução

O alicerce histórico do mundo ocidental se constitui de conquistas territoriais e escravização de povos que se subor-

---

6 Licenciada em Letras Vernáculas - Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Campus XVIII. E-mail: joellenascimento@hotmail.com

7 Bacharel em Letras Vernáculas e Especialista em Linguística pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Campus XVIII. E-mail: lssobral@uneb.br

dinaram ao poder bélico, como estratégia de sobrevivência, silenciando diante de um domínio que poderia exterminá-los. As várias formas de poder que buscaram, historicamente, tirar a voz dos povos dominados, se consolida no silenciamento de sua língua materna e na imposição da língua do dominador. Estratégia que intencionalmente ou não retiraram desses povos o direito a sua própria história. No apagamento de línguas, vemos o desaparecimento da história, da cultura, das tradições de um povo, em conjunto a com escravização e subordinação aos poderes.

Para os povos negros, a crueldade para sua subservidência irá além do apagamento de sua voz, será imposto um silenciamento que historicamente o desumaniza pela ciência, pela arte, pelo fenótipo, pelas relações socioeconômicas, pelo eurocentrismo. Um conjunto extenso de discursos construídos e ratificados por ações que protagonizam o racismo que, mesmo após a proibição da escravidão, se mantém até os nossos dias, como parte estruturante de uma sociedade.

Inserida nesse contexto e, em muitas situações, silenciada, se encontra a mulher negra, colocada sob o patamar de muitos deveres e poucos direitos, esquecida pela luta histórica do feminismo, perpetuada pelo seu papel de inferioridade social, deixou de ser a protagonista de sua própria história, pois era contada por muitos, menos por ela. Sua luta de aceitação não lhe pertence, pois cabe ao mundo branco determinar sua posição. Quando Giovana Xavier questiona “O que é lugar de fala?”, entendemos que foi tirado o direito de muitas negras, como herdeiras de sua ancestralidade de sua história o pertencimento de sua voz.

Que histórias não são contadas? Quem, no Brasil e no mundo, são as pioneiras na autoria de projetos e na condução de experiências em nome da igualdade e da liberdade? De quem é a voz que foi reprimida para que a história única do feminismo virasse verdade? (RIBEIRO, 2017, p. 22).



São questões que sincronicamente só serão respondidas se olharmos a construção histórica, para que entendamos nosso dever, como negra, que estas representatividades foram construídas com a intencionalidade de domínio sobre uma raça. Nesse sentido, refletir sobre feminismo nos leva para as pautas de luta por direitos, sobre o papel da mulher negra e as causas históricas deterministas de sua posição. As questões socioeconômicas que perpassam por esse universo, historicamente, não possuem variantes, elas são para servir, elas são para servidão.

### **Feminismo: um Olhar Sobre o Todo**

O despontar da luta feminina, ao ser analisado historicamente, não terá em sua essência uma data que o defina como quebra de paradigmas, dando a mulher direitos que lhe eram negados pelo patriarcalismo. Contudo, inserida na modernidade, o século XVI seria um marco a ser analisado, em que as reivindicações iniciadas no renascimento, leva para uma esfera de mudança política e social e luta pela igualdade, reveladas pelo Iluminismo francês. Assim, ideais da revolução francesa de igualdade, liberdade e fraternidade serviu de inspiração para mulheres refletirem melhor sobre sua condição dentro da sociedade.

Para Cabral e Macêdo (2020), apesar das mulheres participarem ativamente da revolução francesa, não tiveram reconhecimento, pois, ao final, foi dado o direito apenas aos homens, com a produção de documento denominado “Direitos do Homem e ao Cidadão” em que as mulheres não são incluídas. Algumas mulheres que participaram intelectualmente e ativamente da revolução começaram a reivindicar direitos igualitários, duas personalidades importantes foram Olympe de Gouges na França e na Inglaterra Mary Wollstonecraft que escreveram um documento em oposição ao do Direito do Homem e do Cidadão, reivindicando os direitos da mulher.

A consciência de gênero e as primeiras ideias feministas foram identificadas, historicamente, no bojo das transformações políticas e econômicas da Europa setecentista, conforme Sardenberg & Costa que analisam detalhadamente esse contexto em “Feminismos, feministas e movimentos sociais” (1991). (SILVA, 2008, p.1-2).

Segundo Silva (2008), historicamente a luta por direitos das mulheres caminham a passos curtos, no século XIX se reacende o movimento feminista, sendo desenvolvido como um movimento filosófico, político e social, tendo como principal característica a luta pela igualdade entre homens e mulheres, lutando pela participação da mulher na sociedade. Tendo seu início na Europa e Estados Unidos, onde se dá a primeira onda do feminismo, nas últimas décadas do século XIX. Sob esse expoente se populariza o direito ao voto e no século seguinte surgem as Sufragistas/Sufregetes, denominação dada ao grupo de mulheres que lutavam pelo direito ao voto. Em 1913, Emily Davison uma das principais lideranças do movimento, em um grande evento de corrida de cavalo em Derby, se jogou na frente do cavalo do Rei, o que ocasionou sua morte, assim o movimento acaba tendo mais visibilidade. O voto foi conquistado no Reino Unido em 1918.

De acordo com Pinto (2010), no Brasil o movimento foi liderado por Bertha Luz, cientista e bióloga, que ao voltar do exterior em 1910, inicia essa luta pelo direito da mulher ao voto. Esse direito só foi conquistado em 1932, sendo publicado oficialmente o Decreto nº 21.076, instituindo o novo Código Eleitoral Brasileiro e consolidado na Constituição de 1934. Bertha Lutz também foi responsável pelo projeto “Estatuto da Mulher” ao se tornar deputada, estabelecendo o direito a licença maternidade após o parto e em caso de aborto medicinal ou terapêutico, dentre várias outras leis de proteção a mulher no trabalho.

As lutas feministas vão se consolidando ao longo dos anos, defendendo pautas como, meu corpo minhas regras, ali-

nhadas ao direito ao aborto; a desconstrução da sexualização do corpo feminino, como meio de publicidade; o direito de maternidade como opção; as escolhas profissionais; representatividade em áreas sociais e política, dentre muitas situações em que o apagamento de vozes femininas foi determinado pelo poder patriarcado. São reivindicações que ainda se discutem no mundo do patriarcado, mas que hoje são bandeiras levantadas e buscam igualdade de gênero.

E, apesar da diversidade de sua atuação, tanto nos aspectos teóricos, quanto nos aspectos práticos, o Feminismo vem conservando uma de suas principais características que é a reflexão crítica sobre as contradições da modernidade, principalmente, no que tange a liberdade das mulheres. (SILVA, 2008, p.1-2).

Contudo, a luta de igualdade inicialmente não se pauta na diversidade existente dentre as diversas formas de representação feminina, nas relações sociais e emblemáticas que marcavam a própria divisão de classes presente no seio feminino, delimitando até que ponto esse direito atingia a todas que representavam essa voz. Nesse contexto, a mulher negra se destaca pelo apagamento e silenciamento de voz, frente a seus direitos, em todos os âmbitos da sociedade, principalmente nas relações com a igualdade de direito no trabalho. Assim, papéis sociais de empregada doméstica, lavadeira, vendedora de rua, dentre outros considerados braçais, já estava instituído nas relações socioeconômicas, como ocupados por mulheres negras. Assim, o racismo instituído pela ferida da escravidão reverbera sua face frente as igualdades de direito.

### **Feminismo: onde se Enquadra a Mulher Negra**

A escala social, medida pelo poder da raça, se fortale-



ce diante de uma sociedade que se ver obrigada a abrir mão da subordinação imposta ao negro. Olhar para mulher negra com direitos iguais seria igualar-se ao outro, considerado como inferior. A posição da mulher negra já estava definida, era uma luta de pertencimento branco, a posição de subordinação e pobreza imposta por uma chamada abolição da escravatura, levou em consideração que postos de trabalho, ocupados por mulheres negras, já era um direito concedido pelo seu papel como mulher, no mundo do trabalho.

O racismo, nesse contexto, é o protagonista da história, ao silenciar a mulher negra, até em pautas feministas que deveriam ser universais, onde apenas a mulher branca e de classe média era ouvida, houve a necessidade de criar um movimento feminista negro, tendo como principal objetivo discutir o racismo e sua repercussão sobre as relações de gênero, uma vez que este estabelece a própria ordem de gênero em nossa sociedade.

Um momento que chamou atenção para a necessidade de tratar a questão racial, junto a discussões sobre gênero, foi durante o movimento de abolição da escravidão e pela conquista do movimento das mulheres em Ohio, Estados Unidos, em 1851. Durante a convenção dos direitos das mulheres em Akron, em que uma escrava forra e analfabeta: Sojourner Truth, proferiu o discurso “E eu não sou uma mulher?”

Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer



tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari 13 treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher? (trecho do discurso de Sojourner Truth, 1851) (DAVIS, 2016, p. 71; hooks, 1981, p.115).

Sojourner tornou-se referência dos direitos dos negros e das mulheres, sendo uma liderança ativa nessa luta e, através desse discurso, também nos mostra a importância da “Interseccionalidade” termo sistematizado por Kimberley Crenshaw definido como:

[...] uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento” (CRENSCHAW, 2002 p. 177).

Sobre a constante luta das mulheres em nossa sociedade, Sueli Carneiro Fundadora e coordenadora-executiva do Geledés, Instituto da Mulher Negra de São Paulo nos diz que: “[...] não depende apenas da nossa capacidade de superar as desigualdades geradas pela histórica hegemonia masculina, mas exige, também, a superação de ideologias complementares desse sistema de opressão, como é o caso do racismo”. (CARNEIRO, 2003, p.50)

Ao falarmos sobre o apagamento da história e silenciamento, vividos pelas mulheres negras, não podemos desatrelar do processo de formação da sociedade brasileira, que se deu em circunstâncias de extrema desumanização e exploração da população negra, mesmo depois da assinatura da Lei Áurea, os direitos continuaram a ser negados sem nos dar oportunidades de construir uma vida igualitária.

O mundo do trabalho, estabelecido a partir do racismo estrutural, em uma sociedade cujo perfil se pauta no fenótipo, historicamente criado como o aceitável, retirou da mulher negra as oportunidades que lhe pertenciam por direito ou capacidade. Assim, a cor da pele, o cabelo, formato do rosto, corpo, são analisados antes de sua capacidade de exercer a profissão pleiteada.

### **O Mundo do Emprego e a suas Nuances**

Pensar educação como caminhos para maior participação da mulher no mercado de trabalho, torna-se a principal estratégia de melhora de seu papel nesse espaço. Entretanto, historicamente, se reproduz no percurso educacional brasileiro a presença do domínio patriarcal, construído sob o prisma eurocêntrico que, durante vários anos, negou ou restringiu esse acesso. Os dados a seguir mostram os caminhos e as diferenças da educação sobre o prisma dos censos demográficos em diferentes tempos.



Quadro 1: Dados de Alfabetização de mulheres no 1º Censo Demográfico  
- 1872 e 4º Censo Demográfico - 1950.

<b>1º Censo Demográfico - 1872</b>						
<b>Total da população: 9.930.478</b>						
Descrição	Total de mulheres	% Pop.	Alfabetizada	% / total mulheres	Analfabeta	%
Livres Pardas	1.650.307	16,6	550.981	11,2	3.549.992	72,2
Livres Pretas	449.142	0,4				
Branca	1.815.617	18,2				
Cabocla	186.007	1,8				
Escravas	815.648	8,2				
Total Geral	4.916.721	49,5				
Escravas Pretas	562.824	5,6				
<b>4º Censo Demográfico 1950</b>						
<b>Total da população no território brasileiro - 51.944 397</b>						
Descrição	Total de Mulheres	%	Ler e Escreve	%	Não ler/ escreve	%
Urbanas	6.020.252	11,5	4.174.254	8,0	1.845.998	3,5
Suburbanas	2.534.991	4,8	1.300.326	2,2	1.234.665	2,3
Rural	13.369.149	25,7	3.147.760	6,0	10.221.389	19,6
Total	21.924.392	42,2	8.622.340	39,3	13.302.052	60,6

FONTE: IBGE/ Biblioteca/ Detalhes/ Censo demográfico.

Chamamos atenção sobre a forma como os dados do censo demográfico, em diferentes anos, se diferenciam em suas apresentações. Em 1872, quando ainda existia a escravidão no Brasil, os dados referentes a raças são citados, demonstrando a clara divisão racial presente no país. Os dados de 1950 se atêm a mulheres de uma forma geral se pautando em divisões regionais. Refletindo, nessa demonstração, a diferença entre os centros urbanos e suburbanos, acrescido da zona rural, onde se encontrava uma concentração maior da população brasileiro.

O cálculo percentual foi feito sobre a população bra-

sileira da época, demonstrando o percentual de mulheres em 1872 e 1950, compreendendo censo nos dois tempos. Os dois quadros refletem que o acesso a escola para mulher se encontrava sobre o comando do patriarcalismo. No primeiro quadro temos um total de 72,2% de mulheres analfabetas, fato determinado pela pelo período do Brasil Império. No segundo quadro temos um total de 60,6% do total da população feminina brasileira e a área mais atingida, se situa na zona rural.

Observa-se que de um século para o outro as mudanças no mundo feminino ainda continuavam sob o comando patriarcal. Entretanto, sabemos que educação durante muito tempo não atingiu a várias camadas da população. O percentual de mulheres com acesso a instrução não se deve somente ao patriarcalismo, mas políticas públicas que não atendiam a maior parte da população brasileira, instituindo seus deveres e direitos. Os dados apresentados se norteiam sobre a questão de gênero e raça, interesse da presente pesquisa.

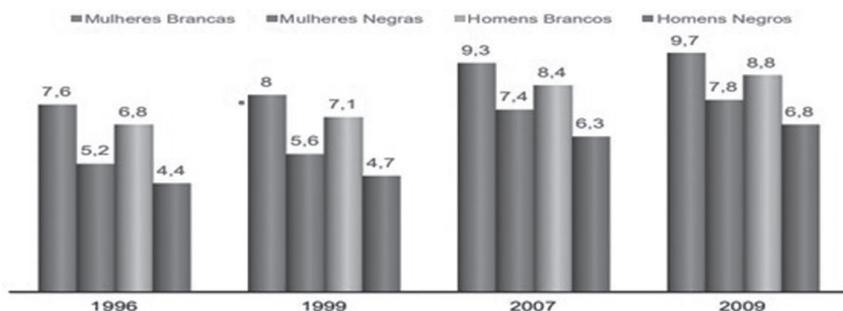
Quadro 2: Dados da alfabetização de mulheres no Censo demográfico em 1991.

CENSO DEMOGRÁFICO 1991						
TOTAL POPULAÇÃO BRASILEIRA - 146.825.475						
Descrição	Total		Alfabetizadas		Analfabeta	
Mulher branca	34.996.270	23,8	29.449.625	84,5	5.546.645	15,8
Mulher Preta	3.288.279	2,23	2.141.591	65,1	1.146.688	34,8
Mulher Parda	27.263.469	18,5	18.452.445	67,6	8.811.024	32,3

Fonte: IBGE (1991).

O censo de 1991 demonstra o sistema educacional brasileiro a partir de raças, chamamos atenção para a designação pardos, que incluímos como afrodescendentes. Observa-se em 1991 a manutenção de uma visão da pobreza e acesso à educação instituída pela cor da pele. O racismo reproduzido nos dados educacionais reflete as diferenças no mercado de trabalho. (ANDRADE, 2017, p.23)

Gráfico 1: Média de anos de estudo da população ocupada com 16 anos ou mais de idade, segundo sexo e cor/raça. Brasil, 2009.



Fonte: Compilado a partir de Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2008 e 2011).

Diante de diferentes fatores sociais e econômicos, percebe-se no gráfico 1 que as mulheres negras têm menos oportunidades de se inserir no ensino, mostrando um pequeno aumento em 1996 e 1999, mas foi necessário mais que uma década pra ter um resultado mais perceptível em 2007 e 2009 a qual comprova que, mesmo depois de décadas, as mulheres negras durante anos continuaram estudando menos em comparação ao restante da população branca, mas, observamos que frente a homens negros eles sobressaem. Contudo, a concorrência no mercado de trabalho se situa sob o patamar do racismo, nesse sentido, mesmo alcançando voos mais altos com relação a sua raça a sua inserção no mercado de trabalho se volta para uma concorrência estrutural de gênero racista presente na sociedade.

É muito interessante notar que para as mulheres brancas não há diferença, o que indicaria que a discriminação contra elas é puramente salarial. Pode-se dizer que uma mulher branca típica não exerce funções piores e nem tem menos qualificação que um homem branco típico. O diferencial de rendimento horário entre os dois é pura discriminação salarial. No caso dos homens negros, não é bem assim. A

diferença entre os dois modelos chega a 40% do diferencial estimado no modelo sem controles. Ou seja, os negros ganham menos, muito menos que os brancos porque detêm menos conhecimento e exercem funções piores. O perfil de discriminação das mulheres negras é intermediário: os controles representam aproximadamente 10% do diferencial (SOARES, 2000, p. 22).

Considerando a inserção da mulher no âmbito acadêmico, ainda há muitos percalços no que concerne a desigualdade racial. Percebemos que a supremacia branca sempre ganhou mais destaques, estando sempre com os melhores empregos e melhor acessos a escolarização.

Há muitos paradigmas a serem desfeitos, principalmente quando falamos da mulher negra e sua inserção no mercado de trabalho. Abrimos um leque de questionamentos quando buscamos dados. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra a Domicílio (PNAD) de 2019 a mulher negra é o maior grupo demográfico do país totalizando 28%, seguido de 27% homens negros, 23% mulher branca e 20% homem branco, ou seja, o Brasil concentra, em seu território, grande parte do percentual da população negra, depois do continente africano. E onde essas mulheres estão localizadas no mercado de trabalho?

## **O Mercado de Trabalho e a Mulher**

No espaço do mercado de trabalho, sabemos que as mulheres, em sua maioria, sofrem discriminação, o que “abate a mulher de modo mais radical se comparada ao homem porque o critério estético de avaliação social pesa de modo mais significativo sobre ela”. (ROCHA, 2009, p.374). Quando se trata de desigualdade de gênero, temos um dado muito interessante, mesmo que as mulheres tenham um grande desempenho educacional, ainda assim é muito difícil conseguir um bom retorno financeiro, sendo seu salário inferior ao do homem, essa discriminação é

ainda maior quando se trata de uma mulher negra.

Os negros estão fortemente concentrados nas ocupações da indústria tradicional e nos serviços gerais, sendo que o acesso à educação é um dos principais fatores de produção dessa desigualdade. Entretanto, mesmo quando eliminadas as diferenças educacionais, os negros ainda apresentam desvantagens, principalmente no acesso às melhores posições ocupacionais, demonstrando que há uma distribuição desigual de indivíduos no mercado de trabalho e um dos fatores dessa desigualdade é a cor (LIMA, 2001, p. 152).

Apesar das conquistas femininas na escolarização e formação profissional, os cursos que têm mais destaque entre as mulheres são aqueles menos procurados por homens, ou seja, os cursos considerados de melhor remuneração e ascensão social, são frequentados por homens, em sua maioria brancos. O grande desafio encontrado por mulheres que conseguiram alcançar uma boa escolarização é ocupar cursos com retornos financeiros altos e estarem equiparadas em cargos de comando de diversos seguimentos.

É cada vez maior a evolução participativa e constante das mulheres na economia brasileira, como demonstrado no site da Fundação Carlos Chagas<sup>8</sup>: “A partir da década de 70 até os dias de hoje, ano de 2007, a participação das mulheres no mercado de trabalho tem apresentado uma espantosa progressão. Se 1970 tínhamos apenas 18% de mulheres brasileiras no mercado de trabalho chegamos a 2007 com 52,4%. Contudo o site demonstra as mulheres de uma forma geral, sem observância das questões internas de gênero.

Considerando que no mercado de trabalho vem sur-

---

8 Disponível em: <http://www.administradores.com.br/artigos/carreira/a-insercao-da-mulher-no-mercado-de-trabalho-conquista-ou-imposicao-social/69626/>  
Acesso em: 02/06/ 2021

gindo novas mudanças e oportunidades e, mesmo assim, a dificuldade de a mulher negra ser inserida nos demais espaços trabalhistas ainda é recorrente e não foi modificada. Além de termos também o acesso à educação, em que muitas nem obtiveram o ensino fundamental, com isso, diminuindo muito mais as chances de um trabalho digno.

A discriminação da trabalhadora negra é traduzida na forma desigual de acesso ao emprego, às posições de ocupação no mercado de trabalho, nas diferenças salariais e nas atividades desenvolvidas. Ademais, há grande dificuldade para mulheres negras concluírem os estudos, dificultando o acesso a melhores oportunidades de trabalho, e, assim, a uma condição financeira maior e melhor (TRIPPIA; BARACAT, 2014, p. 02).

Os dados apresentados sobre alfabetização e inserção da mulher negra no espaço educacional, assim como, o papel da escravidão deve ser levado em consideração, como fator determinante da pobreza, já que as leis que proibiam a escravidão não criaram quaisquer tipos de amparo para povo negro, nos espaços de políticas sociais. O censo de 1991 traz em sua essência o reflexo da pobreza imposta aos negros, negação de sua descendência e política de branqueamento, através do uso do termo “parda”, mantido do primeiro censo em 1872, ou diríamos quase branco. Nesse espaço de dados observa-se que as relações do negro com o meio em que está inserido, são os contextos políticos e sociais fator determinante de sua posição no mercado de trabalho.

### **Mulheres Negras no Brasil e suas Ocupações em Comparação a Gênero e Raça**

No mundo do trabalho o papel da mulher negra já se encontra delimitado historicamente, as diferenças sociais esta-



belecionadas desde o fim da escravidão, sem oportunidades para os negros recair de forma profunda sobre esta mulher. As lutas sobre as diferenças de gênero, na ocupação de cargos ou vagas de emprego, se evidenciam entre homens e mulheres que, social e culturalmente, se encontram no patamar da escolarização privilegiada pelas relações econômicas.

É perceptível a desigualdade de gênero e raça, principalmente quando nos deparamos com o mundo do trabalho, em que o domínio se institui pelo que chamamos de supremacia branca, apesar do Brasil ser um país cujo percentual demográfico demonstra uma maioria negra. A discriminação se estende as oportunidades ofertadas, desde a exigência de foto no currículo a determinação de uma boa aparência, posicionamentos que já determinam as escolhas. É notório que já tem um padrão estético imposto pela sociedade, em que os traços da mulher negra não se enquadram.

As mulheres negras fazem parte de um contingente de mulheres que não são rainhas de nada, que são retratadas como antimusas da sociedade brasileira, porque o modelo estético de mulher é a mulher branca. Quando falamos em garantir as mesmas oportunidades para homens e mulheres no mercado de trabalho, estamos garantindo emprego para que tipo de mulher? Fazemos parte de um contingente e mulheres para as quais os anúncios de emprego destacam a frase: “Exige-se boa aparência”. (CARNEIRO, 2003)

Grandes partes das mulheres negras não conseguem alcançar um bom nível de escolaridade, sobrando sempre trabalhos com considerações precárias e com poucos direitos trabalhistas, é muito comum vê-las, trabalhando em casas de família, mas são raras as vezes que em que as vemos ocupando altos cargos. De acordo com a tabela 3 podemos perceber que

a maior parcela dessas mulheres faz parte do setor dos serviços domésticos, isso se deve pela necessidade econômica, as meninas negras em sua maioria começam a trabalhar mais cedo para ajudar na renda familiar e por falta de estudos acaba atuando em trabalhos domésticos.

Devido à extrema pobreza, as meninas ingressam muito cedo no mercado de trabalho, sendo exploradas pela sociedade, que sabendo da sua condição financeira, oprime e humilha. Como é possível verificar, para as mulheres afrodescendentes o mercado reserva as posições menos qualificadas, os piores salários, a informalidade e o desrespeito (NOVA E SANTOS, 2013, p. 19).

Tabela 3: Mulheres Negras e Não-Negras no emprego doméstico. Regiões Metropolitanas e Distrito Federal. 2001 – 2002.

<b>BRASIL 2001-2002</b>	<b>BELO HORIZONTE</b>	<b>DISTRITO FEDERAL</b>	<b>PORTO ALEGRE</b>	<b>RECIFE</b>	<b>SALVADOR</b>	<b>SÃO PAULO</b>
MULHERES NEGRAS	25,7	25,5	33,6	23,4	23,5	30,4
MULHERES NÃO-NEGRAS	13,1	13,5	13,7	12,0	6,7	13,0

Fonte: DIEESE, Seade. Pesquisa de Emprego e Desemprego (2001-2002).

De acordo com uma pesquisa feita pelo IBGE em 2011 o emprego doméstico é ocupado em sua maioria por mulheres negras destacando as funções: Cuidadora de idoso, diarista, babá, cozinheira, lavadeira, esse seguimento continua sendo a principal ocupação da mulher negra. Através de dados PNADs entre 2004 e 2014.

Dados do IPEA 2016 (p. 15-16) verificou que a quantidade de mulheres no âmbito de trabalhos doméstico vem caindo ao passar dos anos. Pode-se verificar que houve uma queda em relação as trabalhadoras domésticas, deixando de ser atrativo para as mais jovens que, com nível de escolaridade mais elevado, buscam ocupações mais valorizadas, constatando

do o quanto a educação influência social e economicamente no papel da mulher negra em sua evolução econômico social.

No espaço atual, a mulher negra sofre dupla exclusão no mercado de trabalho, por raça e gênero e não seria diferente em relação a ocupar cargos altos em empresas, de acordo com o Relatório Anual Socioeconômico da Mulher (RASEAM 2014). Mulheres em cargos de direção em vários ramos tem um número reduzido, sendo de 36% no total, tendo os menores índices no ramo da construção e agrícola. A maior participação de mulheres está em setores considerados femininos, sendo 65,6% em saúde, educação e serviços sociais. 44% na área da alimentação e alojamento ((BRASIL/SPM, 2015, p. 46). Quando olhamos para a questão racial, de acordo com o gráfico 4, é visível que a mulher negra tem menor percentual em cargos de direção quando relacionados a outros gêneros.

As desigualdades sociais se juntam ao racismo estrutural presente em toda sociedade brasileira. São constatações assustadoras e confirmadas em levantamentos demográficos, podem não ser vistas a olhos nus, e fazer os incautos dizerem que não existe racismo, que a questão de gênero não deve abarcar as diferentes etnias. O chamado “mimimi” preconizado por muitos, na população brasileira, é uma forma de silenciamento que atinge diretamente as camadas menos assistidas socialmente e, ao mesmo tempo, mantém a dependência e a mão de obra estabelecida historicamente na mesma posição.

### **Considerações finais**

O Feminismo Negro é um movimento social e um segmento protagonizado por mulheres negras, com o objetivo de promover e trazer visibilidade às suas pautas e reivindicar seus direitos. No Brasil, seu início se deu no final da década de 1970, a partir de uma forte demanda das mulheres negras feministas:

O Movimento Negro tinha sua face sexista, as relações de gênero funcionavam como fortes repressoras da autonomia feminina e impediam que as ativistas negras ocupassem posições de igualdade junto aos homens negros; por outro lado, o Movimento Feminista tinha sua face racista, preterindo as discussões de recorte racial e privilegiando as pautas que contemplavam somente as mulheres brancas (GELEDÊS, 2019).

Quando se trata da mulher negra podemos concluir que a caminhada é mais árdua, “A mulher negra no Brasil é discriminada duas vezes: por ser mulher e por ser negra” (AGUIAR 2007, p.87) as opressões e preconceitos vividos coloca a mulher negra um lugar que somente a interseccionalidade concede uma verdadeira prática, que não negue identidades em benefícios de outras.

Através dos dados apresentados, podemos constatar que a educação é um fator decisivo para adentrar no mercado de trabalho. Entretanto, para as mulheres negras são oferecidas condições precárias de trabalho, salários baixos, de menos prestígio. O acesso à educação é difícil e pouco estimulado pois a maioria tende a abandonar a vida escolar para ajudar ou manter o sustento familiar.

Nós mulheres negras temos travado uma grande batalha de séculos, nada nos foi dado, então buscamos os direitos que nos foi negado, reivindicando nosso acesso ao espaço que não nos é oferecido pela sociedade, mesmo que com percalços no caminho, buscamos nos tornar as protagonistas da história, que foi silenciada ao longo dos anos, traçamos nesse século o roteiro que nos pertence, norteamos nossos ideais, estamos construindo nossa história. O racismo, sexismo e as diferenças sociais não é de nosso pertencimento, mas de uma sociedade que se estruturou com essas bases. Sempre fomos guerreiras, e como disse Sojourner (1851) “Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso. Eu não sou uma mulher?”. Sim, nós somos mulheres, e na história muito mais que isso, somos guerreiras.

## Referências

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: A situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero, **Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígena (NEABI)** – Universidade Católica de Pernambuco. Disponível em: [https://www1.unicap.br/neabi/?page\\_id=137](https://www1.unicap.br/neabi/?page_id=137). Acesso em: 06 mar. 2003.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista de estudos feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

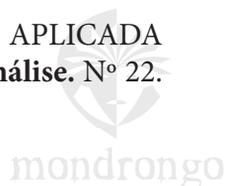
**DIEESE/SEADE e entidades regionais**. Biênio 2001 – 2002. PED Pesquisa de Emprego e Desemprego. 2002.

NOVA, Adeildo Vila; SANTOS, Edjan Alves dos. **Mulheres negras: Histórias de resistência, de coragem, de superação e sua difícil trajetória de vida na sociedade brasileira**. 2013. Arquivo em PDF.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Mulher no mercado de trabalho: perguntas e respostas. Pesquisa Mensal de Emprego (PME): **Boletim de março de 2012**. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pm\\_e\\_nova/Mulher\\_Mercado\\_Trabalho\\_Perg\\_Resp\\_2012.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pm_e_nova/Mulher_Mercado_Trabalho_Perg_Resp_2012.pdf).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Estatísticas de gênero: uma análise dos resultados do Censo Demográfico 2010. **Série estudos e pesquisas**, nº 33. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=288941>.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. Nº 22. IPEA: Brasília, 2014.



\_\_\_\_\_. **Mulheres e trabalho: breve análise do período 2004-2014**. Nota técnica nº 24. IPEA: Brasília, março de 2016.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). Ecos indelévels e deletérios da violência. *In*: FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2019**. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/wpcontent/uploads/2019/09/Anuario-2019-FINAL-v3.pdf>.

\_\_\_\_\_. **Site Institucional do FBSP**. Perfil. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/perfil/apresentacao/>.

\_\_\_\_\_. **Visível e invisível: A vitimização de mulheres no Brasil**. 1 ed. 2017.

LIMA, M. **Serviço de branco, serviço de preto: um estudo sobre cor e trabalho no Brasil urbano**. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Rev. Sociol. Polit.** [online]. 2010, vol.18, n.36, pp.15-23.

PINTO, Giselle. Situação das Mulheres Negras no Mercado de Trabalho: uma análise dos indicadores sociais. *In*: **11º Congresso Mundial de Saúde Pública e 8º Congresso Brasileiro de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: MedMídia, 2006. Arquivo em PDF.

CRENSHAW, Kimberly. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Rev. Estud. Fem.** [online]. 2002, vol.10, n.1, pp.171-188. ISSN 1806-9584.

RIBEIRO, Djamilia. **O que é lugar de fala?** (Coleção: Feminismos Plurais). Belo Horizonte (MG): Letramento, 112 páginas, 2017.

ROCHA, Emerson. *In*: SOUZA, Jesse. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SILVA, Elizabete Rodrigues da. Feminismo radical – pensamento e movimento. **Revista Travessias – Educação, Cultura, Linguagem e Arte**, v. 2, n. 3, 2008.

**Sojourner Truth: a life a symbol de Nell Irvin Painter**  
The Sojourner Truth Project. (1997). Tradução inspirada nas discussões sobre as traduções com as alunas do curso de “Tradução Feminista: Teoria e Prática” oferecido na FFLCH USP em julho de 2019.

SCARANCE, Valéria. Violência contra a mulher: um desafio para o Brasil. *In*: FBSP. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Visível e invisível: A vitimização de mulheres no Brasil**. 2 ed. 2019.

SOARES, Sergei Suarez Dillon. **O Perfil Da Discriminação No Mercado De Trabalho – Homens Negros, Mulheres Brancas e Mulheres Negras**. Texto 58 para discussão, nº 769. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília. 2000. Arquivo em PDF.

SOUZA, Itamar. A mulher e a Revolução Francesa: participação e frustração. **Revista da FARN**. Natal, v.2, n.2, jan/jul 2003.

TRIPPJA, Luciane Maria; BARACAT, Eduardo Milleo. A discriminação da mulher negra no mercado de trabalho e as políticas públicas. **Revista eletrônica do Tribunal Regional do Trabalho da 9ª Região**, Curitiba, PR, v. 3, n. 32, p. 26-38, jul./ago. 2014.



mondrongo

# MULHER NEGRA LATINO-AMERICANA E CARIBENHA: AUTOAFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL ILHEENSE

Luciana Santos Leitão<sup>1</sup>  
Tereza Cristina Soares de Sá<sup>2</sup>  
Telma Sueli Soares de Sá<sup>3</sup>

**Resumo:** O trabalho aborda a problemática que se estabeleceu em torno da Lei 10639/03 implementada há quase duas décadas em contraposição aos registros de ambientes escolares preconceituosos e excludentes. Diante dessa inquietação, analisamos a realização de ações em uma unidade escolar ilheense, que executam a Lei no recorte de gênero e raça no ambiente escolar, afim de contribuir para que os/as estudantes possam afirmar e assumir a identidade afrodescendente e sua ancestralidade.

**Palavras-chave:** Educação Básica. Mulher Negra. Afrodescendente. Lei 10639/03.

Este artigo resulta do Trabalho de Conclusão de Curso, no curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e busca refletir acerca do importante papel da escola pública frente às questões de gênero, raça/cor e a promoção de uma sociedade igualitária e plural. A pesquisa se articulou em torno de ações desenvolvidas por educadores/as na Escola Municipal Themístocles Andrade, no bairro Teotônio Vilela em Ilhéus-Ba, a qual visa apresentar o desdobramento das ações pedagógicas para o fortalecimento da Lei 10639/03.

---

1 Docente Assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz- UESC/DCIE, Doutoranda do Programa Estado e Sociedade da UFSB/PPGES, E-mail: lsleitao@uesc.br

2 Professora da Rede Municipal de Ensino do Município de Ilhéus. Licenciada em Letras, Licenciada em Pedagogia, Mestra em Ensino e Relações Étnico-Raciais. E-mail: terezatriz@msn.com

3 Professora da Rede Municipal de Ensino do Município de Ilhéus. Licenciada em Letras, Licenciada em Pedagogia. E-mail: telmasoaresdesa@gmail.com

Nossa metodologia foi baseada no diálogo entre autores que tratam das relações raciais e de gênero e apontam perspectivas para possibilitar uma melhor dinâmica no que tange às questões de preconceito e principalmente racismo que interferem na afirmação da identidade dos envolvidos no processo educacional. Tomamos como referencial teórico, os estudos de Cavalleiro (2000) Freire (1996/1997), Gomes (2004), Munanga (1999/2006), Silva (2014), entre outros que nos ofereceram subsídios para uma análise reflexiva acerca das relações étnico-raciais e de gênero estabelecido no cenário escolar.

Sabemos que discutir a questão racial no espaço escolar é uma condição de suma importância para promoção de uma sociedade mais justa. Importante, não apenas para os/as estudantes e professores/as negros e não negros que são preteridos dentro de um currículo eurocêntrico, mas também pelos que se consideram brancos e tem sua identidade construída a partir do olhar de superioridade. Nesse sentido, em face de uma educação segregacionista, todos, sejam brancos, negros, indígenas, têm seus direitos transgredidos. No que se refere à questão de gênero/raça, os registros e dados estatísticos sociais que evidenciam a mulher negra em condições desfavoráveis e inferiores em relação à mulher não negra, questionamos: diante de registros de ambientes escolares preconceituosos e excludentes nos dias atuais, qual impacto de ações pedagógicas que fortalecem a Lei 10639/03, implementada há quase duas décadas?

Ao analisarmos o contexto sócio histórico, percebemos que o entendimento sobre questões raciais são resquícios do período escravocrata que marcou a formação de nosso povo. Concordando com Petronilha Silva (2014, p. 25)

o que vinha sendo exclusiva responsabilidade do Movimento Negro, fortalecer a autoestima das crianças e jovens negros e informá-los de sua cultura e história, agora deve ser assumida também pela escola,

Compreendendo a escola como um primordial transformador social. Nossa pesquisa se articulou em torno de ações desenvolvidas por educadores/as da escola ilheense, as quais oportunizam a reflexão sobre a ancestralidade africana como marca importante para superação da discriminação nos dias atuais. Tais ações estão incorporadas ao Projeto intitulado “Mulher Negra: a força que se explica”, aplicado na escola desde 2014, que ao fazer o recorte de gênero e raça contribuem para que os/as estudantes possam recriar e assumir a identidade afrodescendente e sua ancestralidade, além de proporcionarem a tomada de uma consciência política e histórica da diversidade.

### **A Lei em xeque**

A aplicabilidade da Lei 10639/03 forçou as escolas a buscarem novos caminhos para suas práticas, uma vez que é sabido que de todas as crises que a educação já enfrentou, a mais complexa delas é ter consciência da existência de que em seu espaço existem indivíduos heterogêneos e ter que garantir-lhes a cidadania com a implementação de políticas educacionais que valorizem a diversidade étnico-racial, cultural, religiosa, entre outras.

Ainda que a contemporaneidade venha exigindo novas posturas da instituição escolar e ao mesmo tempo, atribuindo-lhe novos papéis notaram que sempre houve uma lacuna no ensino de História do Brasil, pois o ensino da História africana nunca esteve presente, negando-nos uma identidade aludida na memória dos povos negros. A identidade negra é a marca que carregamos e que nos revela sermos quem somos. A memória é nossa maior herança. Falar do ser negro no Brasil é trazer à tona o clamor e o sofrimento de nossos ancestrais, mas também é validar toda a luta, resistência de um povo que nunca se entregou e que foram os verdadeiros construtores desse país, hoje rico em diversidade étnica e pluralidade cultural. Por isso, acreditamos ser a escola o espaço propício à valorização e representação das diversidades.

No universo escolar, apesar de tantos anos da Lei que

referenda essas questões étnicas, a mesma pouco se preparou no sentido amplo para implantar as ações afirmativas necessárias para que esse espaço fosse palco de debates, reflexões sobre a história, cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Nosso contexto como educadoras da Rede pública na cidade de Ilhéus, notamos que é sempre muito difícil falar das origens africanas, pois há muito preconceito a tudo que está relacionado a África, principalmente por parte dos/as educadores/as. Não existe um direcionamento formal/oficial na secretaria de Educação que exija o cumprimento da Lei. Assim, a escola nunca sanou (nem busca sanar) os conflitos racistas de seu cotidiano, porque no fundo sempre os testemunhou de forma silenciada, já que “os padrões de funcionamento da escolarização tendem a homogeneização” (SACRISTÁN, 1992, p. 83). A insistência em homogeneizar o ensino sempre foi uma estratégia para a imposição do eurocentrismo, a valorização da cultura do colonizador e a imposição de comportamentos e linguagens da cultura dominante. A influência dos povos africanos ainda é tratada em muitas escolas com a projeção folclorizada. Principalmente no segmento religioso, é quando a matriz africana como conteúdos sobre África e africanidade são tratadas como tabu, e por isso são abordadas superficialmente. No conteúdo ou convívio social torna-se um encargo bastante complexo e na escola, como consequência.

Por isso buscamos encontrar no espaço escolar professores e professoras que vão para o enfretamento com os conflitos ostensivos sejam de raça/cor, gênero sexistas, ou de qualquer procedência, pois entendemos que não se pode mais é permitir que os preconceitos e segregações relacionados a esses conflitos de tão corriqueiros e constantes, sejam legitimados. Via de regra, a escola nunca se preocupou com as sequelas que esses indivíduos agregam, pois todos os segmentos da escola estão como bem nos orienta Santana (2003, p. 122), “acomodados em concepções de harmonia, de falsas democracias e de falsos discursos que elogiam a diversidade”.

A questão de gênero vem somada a todo esse contexto, já que esta, também não é objeto de interesse da escola, o que a transforma em campo propício para reforçar os debates e investigações acerca das relações estabelecidas entre os gêneros no âmbito escolar, uma vez que este é reprodutor dos estigmas estabelecidos pela sociedade no que se refere ao tratamento homem X mulher, Branco X não-branco.

### **Práticas pedagógicas: por uma educação de afirmações**

O Projeto “Mulher Negra: a força que se explica”, contexto da presente discussão, é desenvolvido anualmente na escola pública do fundamental II, no Sul da Bahia, e se desenvolve da seguinte maneira: educadores/as assumem um trabalho transversal às disciplinas que lecionam; dentro do universo de educandos, são priorizadas as turmas cujos professores/as se engajam no desenvolvimento do projeto, por questão de logística e por uma necessidade de acompanhamento das ações. Dessa forma, a professora de Filosofia, a de Língua Portuguesa e o professor de Matemática, que dão a tônica do projeto, envolvem apenas os/as estudantes dos diferentes ciclos no matutino e noturno (EJA) que estão sobre a responsabilidade de ensino/aprendizagem direta dos/as professores/as citados/as.

Manusear os dados para análise a partir dos registros adquiridos com os segmentos pedagógico e administrativo (diários de classe, fotografias e atas) trouxe-nos evidências para nossa pesquisa exploratória de que o Projeto está sendo desenvolvido ao longo de 09 anos com ações que implementam nas atividades escolares, a história e cultura africana, indicando as influências e impactos dessa cultura na história de nosso povo, partindo do viés da mulher negra. Como a presença majoritária de estudantes é de negros/as e por não haver uma institucionalização que garanta a aplicabilidade da Lei 10.639/2003, atual

11.645/2008, percebemos que as ações do Projeto e a inserção do dia 25 de julho, o Dia da Mulher Negra Latino Americana e Caribenha no calendário da escola propicia, o fortalecimento da identidade negra, através de práticas educativas e artísticas que permitem a demonstração do reconhecimento e valorização dessa identidade.

Dentre os objetivos propostos no projeto há proposta de instigar reflexões que tendem a diminuir o hiato entre as práticas pedagógicas efetivadas nas salas de aula e uma consciência da necessidade de mudança de atitude no que se refere às relações étnico-raciais. Segundo Munanga (2008, p. 14)

a construção dessa nova consciência não é possível sem colocar no ponto de partida a questão de autodefinição, ou seja, da autoidentificação dos membros do grupo em contraposição com a identidade dos membros do grupo “alheio”.

A escola, por ser um espaço sociocultural, mostra-se mostra na evidência da diversidade cultural, e deve ser o espaço da valorização e representação das diversidades. Entendemos que a questão de raça e gênero se torna assunto urgente e a escola que se desafia à execução de Projeto dessa natureza, revela uma nova postura e um novo discurso sobre a diversidade cultural e, ao invés de silenciar, omitir, negligenciar a riqueza cultural dos/as envolvidos/as, promove-na, ressignificando-a, tornando o espaço mais propício para a expressão da riqueza das diversidades culturais. O encontro das diferenças precisa ser permeado pelo respeito às citadas diferenças, para tanto, é necessária uma política educacional que sustente práticas mais consistentes, onde todos, todas e todes estejam significativamente representados.

O compromisso com a questão racial na escola é de todos nós, negros, brancos e de outros segmentos étnico/raciais. Sobretudo, os professores e as professoras negras não devem furtar-se a

esse compromisso. Antes, devem seguir a lição de coragem e ousadia deixada por nossos antepassados africanos. (GOMES, 2004 p.105).

Verificamos que o projeto busca exercitar uma metodologia diversificada, na qual as iniciativas dos/as professores/as que se predispõem a pesquisar, a buscar matérias e realizar as ações diferenciadas visando intervenção no fazer pedagógico e no aprender dos estudantes, a intervenção como nos ensina Paulo Freire, (1996, p.56), que a “no sentido de aspirar mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, no campo das relações humanas”. Assim, o projeto agrega e aguça o interesse dos/as estudantes, o que nos fez. Esse fato nos faz entender que é preciso uma postura mais incisiva e consciente da necessidade de rever antigas práticas e vencer o desafio que nos aponta (GOMES, 2012, p.107): “a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente”. Precisamos sim mexer nas estruturas. Verificamos que algumas escolas já começam a dar os primeiros e decisivos passos (ainda que de forma isolada!).

### **Diversidade de gênero e cor: a vez da escola**

No tocante à questão de gênero, o conflito da relação entre meninos e meninas é intenso, além da forte influência do contexto histórico-social que marca o trato dado às meninas, no que se refere às cobranças de posturas referendadas no papel de mulher “bem-comportada”. E se observamos o quesito cor, o preconceito e discriminação são exacerbados, porém, tratados de forma normalizada.

Refletindo sobre essas questões e observando o comportamento dos/as estudantes da escola em questão, oportunizamos aos/às estudantes a condição de perceber como a sociedade brasileira ainda sustenta a relação discriminatória do

período escravocrata e como seu reflexo perpassa os tempos, repetindo-se de forma cruel em nossos jovens. Com o projeto “Mulher Negra, a força que se explica”, percebemos que foram além da data referência, o dia 25 de julho, como data importante para oportunizar na escola de Educação Básica o debate e o reconhecimento da ancestralidade africana como marco importante da superação e resistência da mulher negra, pois sabemos que a data foi pensada como referência para solidificar a Lei 10.639/03 e representa uma prática pedagógica efetiva para contribuição do fortalecimento da identidade afrodescendente, além de dar visibilidade a atuação feminina na sociedade brasileira, uma vez que os registros estatísticos sociais nos mostram a mulher negra em condições desfavoráveis e inferiores em relação à não negra ao longo de nossa história. Sua instituição no calendário escolar resulta em ações afirmativas ao fazer pedagógico, pois

Apesar das transformações nas condições de vida e papel das mulheres em todo o mundo, em especial a partir dos anos de 1960, a mulher negra continua vivendo uma situação marcada pela dupla discriminação: ser mulher em uma sociedade machista, e ser negra numa sociedade racista (MUNANGA, 2006, p. 133).

Reconhecendo que diferente da data 08 de março, Dia internacional da mulher, o dia 25 de julho, embora já tenha sido instituído desde 1992 como Dia da Mulher Afro-latino-americana e Caribenha<sup>4</sup>, ainda não faz parte de contexto comemorativo em nossa cidade e certamente nos calendários de ações de outras escolas da região.

---

4 No dia 25 de julho de 1992, em Santo Domingo, na República Dominicana, após o 1º Encontro de Mulheres Afro-latino-americanas e Afro-caribenhas, foi definida a data como Dia da Mulher Afro-latino-americana e Caribenha. No Brasil, a data foi definida como o Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra através da Lei nº 12.987/2014.

Sendo assim, acreditamos que a execução do Projeto de gênero e raça nessa escola nos revela o quanto a execução da Lei colabora para que em conjunto, profissional com os/as estudantes, reescreverem a história deste país de um modo mais humano e significativo. Gomes é concisa quando diz:

Insisto que não é romântico e nem fácil tratar a questão racial na escola. Ela mexe com subjetividades, valores, histórias de vida, crenças... Mas nada disso deverá servir como justificativa para deixar de tratá-la. Pelo contrário, isso deveria nos desafiar ainda mais (GOMES, 2003, p. 101).

Pensar educação nessa perspectiva representa uma nova postura e um novo discurso sobre diversidade cultural, tornando obrigatório a quebra do silêncio e da omissão histórica a que se permitiu e a abrir-se ao debate sobre as questões étnico-raciais e de gênero, que ao contrário de ser um fardo, discutir essas questões representa um desafio a construção de novas perspectivas para a reconstrução, valorização das identidades marginalizadas ao longo dos tempos.

### **A resistência como estratégia educativa**

Em nossa pesquisa verificamos que desde 2014, tanto os objetivos específicos quanto às ações traçadas no projeto, embora pré-estabelecidos podem ser adequadas ou ser acrescidos sob a ótica ou vivência de professores/as parceiros que aderem ao trabalho. Essa informação nos indicou que essa estratégia torna-se motivadora quanto permite ressignificar os trabalhos dos/as educadores/as, potencializa o protagonismo

---

5 Universidade Estadual de Santa Cruz.

6 Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

7 Universidade Federal do Sul da Bahia.

dos/as estudantes que se envolvem nas seguintes ações já desenvolvidas: Encontro de Mulheres sobre as questões negras; oficinas; rodas de conversa e seminário temático; exibição de filmes intitulado de *Cine Atitude*; levantamento bibliográfico sobre os temas de interesse; pesquisa orientada e a exposição fotográfica intitulada *As vias e as veias da mulher brasileira*; participação em eventos acadêmicos (UESC<sup>5</sup>, UESB<sup>6</sup> e UFSB<sup>7</sup>); construção de cartazes contendo frases, levantamento de dados e estatísticas acerca do racismo e desigualdade racial para com a mulher negra; contação de histórias; entrevistas; a instalação de um mural permanente, destinado /s produções construídas nas ações do projeto, espaço atualizado com registros sobre a temática e destacamos que este espaço na unidade escolar é fixo. As ações e a conquista do espaço fixo do mural nos apontam a responsabilidade e o compromisso assumidos pela equipe do projeto para executar a temática, sobre a mulher negra, durante todo o ano letivo.

Para nós esse compromisso é relevante no tocante a aplicabilidade da lei 10.639/03, pois a mesma altera a LDB, para incluir a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Sabemos, no entanto que lei por si só não soluciona todos os problemas de discriminação, preconceito e desigualdades raciais, oriundas do processo de colonização.

O poeta Carlos Drummond de Andrade (1945) nos diz em seu verso: “Os lírios não nascem das leis”. Os versos nos fazem refletir sobre o decreto da Lei 10.639/03, uma vez que a aplicabilidade das leis depende, principalmente, das ações dos sujeitos envolvidos em determinados contextos. Por isso, acreditamos no poeta e o revisitamos outro verso para com ele afirmar: “As leis não bastam”. É preciso coragem para se despir da cômoda situação de dominação e supremacia gerada em torno do eurocentrismo. É preciso humanidade para converter as desigualdades tornadas naturais e cristalizadas numa sociedade, que se fez opressora e perversa, principalmente quando toda essa estrutura é reforçada no espaço escolar.

Nossa pesquisa nos revelou:

[...]figura do/a professor/a, elemento crucial na luta pela afirmação da identidade de estudantes negros/as e na efetivação de projetos dessa natureza (que dependem de sua decisão e desempenho), contribuem satisfatoriamente para uma educação multicultural, pois oportunizam o desnudar de preconceitos e visões hegemônicas, combatendo, assim, o racismo, o racismo institucional, o machismo, o sexismo e toda violência simbólica que se projeta no espaço escolar (SÁ; LEITÃO, 2020, p. 409).

Os/as educadores/as dessa escola demonstram preparo ético e pedagógico para tentar reverter o quadro social repleto de injustiça e desigualdade que reverbera de várias formas nos estabelecimentos de ensino. Ao se disporem a tratar questões de raça e gênero e trazer esta discussão para o cerne da organização do trabalho pedagógico, estão concretizando a lei nessa escola e fortalecendo as identidades nesse espaço. Conforme Arroyo,

Levar o diálogo multirracial, intercultural às escolas significará reivindicar o direito desses saberes silenciados a entrarem no núcleo rígido dos conhecimentos selecionados e legitimados como únicos. Tarefa nada fácil uma vez que quanto mais rígidos foram se tornando os currículos e quanto mais seguros estão os docentes de seus conteúdos maior a propensão a fechar-se e a não reconhecer que estão defendendo uma tradição cultural específica. Mais propensos a desprezar outras tradições culturais. (ARROYO, 2007, p. 125).

O trabalho dos/as educador/as refletem as mudanças e exigências da contemporaneidade. Segundo Hall (2004, p.12), as sociedades modernas são, portanto por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente”. Entendemos

que o cotidiano escolar precisa refletir essa mudança, pois os tempos atuais exigem novas demandas da escola, que precisa “entender a educação para além do seu aspecto institucional e compreendê-la dentro do processo de desenvolvimento humano (GOMES, 2003, p. 74-75).

É por isso que acreditamos que as ações desenvolvidas no projeto estudado repercutem na identidade dos indivíduos, respeitando suas especificidades e por isso representa um ato de resistência a toda uma conjuntura que insiste em procrastinar a aplicação da lei. Nesse sentido, entendemos de acordo com Munanga (1999 *apud* GOMES, 2003, p. 71), que a educação escolar, “embora não possa resolver sozinha todas essas questões, ocupa um lugar de destaque em nossa sociedade e na discussão sobre a diversidade cultural”.

### **Considerações Finais**

A coragem de encontrar educadores/as dispostos/as a assumirem um Projeto como o apresentado nos direcionou a encontrar a resposta para o que inicialmente era para nós uma angústia. Tratar questão de gênero e raça na escola repercute-se em estratégia de resistência e combate a: ideologia racista, sexista e à prática docente impessoal e homogeneizadora, num exercício diuturno. Na organização do trabalho pedagógico, a concretização da Lei 10.639/03, se faz necessário a participação da comunidade como um todo no planejamento, mas na ausência do todo, há que se iniciar o trabalho, pois não podemos mais aceitar que questões relacionadas à africanidade, identidade negra e sua idiossincrasia continuem relegadas a ações estanques e inconsistentes.

Desta forma, as práticas educativas realizadas na escola em questão já nos mostram resultados de grande significado, pois quando percebemos através dos registros e relatos dos/as educadores/as sobre a postura dos estudantes com relação ao orgulho da cor e dos cabelos; quando declamam poemas de

autores/as negros/as e principalmente quando em sua forma de falar de si eles/elas já reconhecem que devem tudo isso à ancestralidade africana, entendemos que muito ainda há por fazer, mas sementes estão sendo plantadas.

São necessárias a consciência e ação coletiva para que a escola realmente promova uma educação não racista, acreditamos ainda que isso seja essencial para os/as envolvidos/as se perceberem como protagonistas de sua própria história. Pensar educação nessa perspectiva representa uma nova postura e um novo discurso sobre diversidade cultural, tornando obrigatório quebrar o silêncio e a omissão histórica que foi imposta aos afrodescendentes, repensando, desconstruindo e construindo as identidades marginalizadas ao longo dos tempos. É certo que só a Lei não será capaz de solucionar todos os problemas de discriminação, preconceito e desigualdades raciais, oriundas do processo de colonização, pois sua aplicabilidade depende da ação dos sujeitos envolvidos em determinados contextos. É preciso coragem para se despir da cômoda situação de dominação e desumanidade para reverter às desigualdades tornadas naturais e cristalizadas numa sociedade, que se fez opressora e perversa.

## Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. Nosso Tempo - A Rosa do Povo (1945) in **Poesia Completa** Nova Aguilar, Rio de Janeiro, 2003.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes médicas, 1989.

ARROYO, Miguel Gonzáles. A pedagogia multirracial popular e os sistemas escolares. In. Gomes, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL. MEC – LEI Nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003.  
**Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003.** Disponível em <  
<http://www.seppir.gov.br/.arquivos/leiafrica.pdf> > Acesso em 05 de abril de 2014.

BRASIL. MEC. LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.  
**Diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.**  
Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm) Acesso em 10 de novembro de 2014.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar, ao silêncio da escola. Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Ed. Contexto, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.  
GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. p 98-109.

GOMES, Nilma. Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p.167-182, jan./jun.2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

MUNANGA, Kabengele. **O negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Global, 2006. (Coleção para entender).



MUNANGA, Kebengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SÁ, Tereza Cristina Soares de; LEITÃO, Luciana Santos. Raça e Gênero na Educação Básica: resistir para garantir, retroceder, jamais!. **Revista Encantar**, v. 1, n. 2, p. 406-411, 19 jun. 2020.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo e Diversidade Cultural**. Revista Educação e Sociedade. n. 11, 1992.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. **Professora@s Negr@s: trajetórias e travessias**. Belo Horizonte: Mazza, 2003.

SANTOS, Ângela Maria dos.dos. **Vozes e silêncios do cotidiano escolar-as relações raciais entre alunos negros e não-negros** (Coleção Educação e Relações Raciais,4). Cuiabá:EDUFMT, 1997.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Cultura e história dos negros na escola: dificuldades e encaminhamentos. **Revista Eparrei**. Casa da Cultura da Mulher Negra, Santos, v. 5, março/2014, p. 24-26. Disponível em: [www.casadeculturadamulhernegra.org.br/revista\\_eparrei.htm](http://www.casadeculturadamulhernegra.org.br/revista_eparrei.htm). Acesso em: 18 jan. 2016.



# O DISCURSO SEXISTA NA LITERATURA DE CASAL: “HOMENS SÃO DE MARTE, MULHERES SÃO DE VÊNUS”

Barbara Rosas Santos<sup>12</sup>

## Resumo

Nesse artigo, a partir dos fundamentos da Análise do Discurso e da Psicologia Social, analisam-se as definições e analogias atribuídas aos gêneros na obra *Homens são de Marte, Mulheres são de Vênus*. Para tanto, considera-se o padrão dialógico das literaturas de aconselhamento de casal e autoajuda nesse *best seller* da década de 90, no qual são indicados modelos de comportamento idealizados a partir do inconsciente coletivo instaurado na contemporaneidade. A análise revela que a perpetuação desses discursos tradicionalistas de gênero pode ser nociva, tanto para a formação da identidade individual, como para a atuação nos relacionamentos de todos os tipos.

**Palavras-Chave:** Análise do Discurso; Feminismo; Literatura de Autoajuda; Psicologia; Sexismo.

## Introdução

Há alguns anos, entrou em discussão nas redes sociais as possíveis complicações danosas ao psicológico, quando não ao próprio bolso, que o aconselhamento dos *coaches* estaria causando nos clientes em seus seminários de crescimento pessoal. O maior argumento contra esses palestrantes seria que, por não serem adequadamente graduados, estariam desmotivando pessoas com problemas emocionais graves a procurarem tratamento na comunidade, com psicólogos e psiquiatras, já que a filosofia principal do movimento *coach* é a do autor-

---

12 Graduanda em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Campus XVIII e Monitora bolsista no projeto Sociedade de Escritoras da Costa do Descobrimento. E-mail: barbararosassantos@gmail.com

reparo. Mas, ao contemplar as obras mais vendidas em todo o mundo, percebe-se que isso não é novidade no campo de aconselhamento amoroso.

O livro *Homens são de Marte, Mulheres são de Vênus* é somente mais um dentre milhares no rol da literatura de autoajuda. Publicado originalmente em 1993 nos Estados Unidos por John Gray, a obra traz a proposta de ser um guia definitivo de relacionamentos (estritamente heterossexuais), apontando que reconhecer as diferenças entres o homem e a mulher é fundamental para o estabelecimento da harmonia amorosa. Essa obra ficou bastante conhecida por sua analogia de amantes interplanetários, e reafirma que os motivos dos desentendimentos entre os casais se originam do desconhecimento de que suas necessidades emocionais diferem por natureza, sendo preciso, por vezes, o uso de *dicionários* para que a comunicação seja possível.

Por mais válido que seja o estudo da manifestação do gênero dentro de um relacionamento, a abordagem do autor John Gray, dentro da referida obra, se vale grandemente de um discurso estereotipado do que é socialmente aceito como *feminino* e *masculino*, reafirmando valores conservadores de comportamentos considerados *ideais*. O foco desse artigo será a tipificação da mulher nessa espécie de obra, apesar de a figura masculina ter grande impacto nessa cena.

### **Homens são de Marte, mulheres são de Vênus**

Obedecendo ao formato de *manual*, o livro é separado em capítulos relativamente independentes, voltados a explicar e solucionar os problemas confirmados como mais recorrentes na longa carreira do autor como terapeuta familiar. Após o primeiro capítulo introdutório, passamos a desentendimentos concretos como a invalidação de sentimentos e necessidade de autonomia masculina. No capítulo 3, somos introduzidos à chamada *caverna* (espaço de introspecção e isolamento men-

tal), típica do homem ao lidar com dificuldades, e a necessidade inerente da mulher de expor seus sentimentos, desaprovando o afastamento masculino nesse período. No capítulo seguinte, aprendemos que o homem precisa se sentir necessário, enquanto a mulher deve ser amparada. Seguido a isso, temos um pequeno *dicionário de expressões masculinas/femininas* no capítulo 5.

A partir do capítulo 6, os aconselhamentos parecem ser mais divididos, pois, nessa sessão, se fala exclusivamente sobre o processo de afastamento e reaproximação masculinas em um relacionamento: *homens são como elásticos*. Já no capítulo seguinte fala-se das oscilações emocionais femininas que ocorrem periodicamente: *mulheres são como ondas*. Nos capítulos 8 e 9, são discutidas as expectativas de cada gênero no amor, bem como o pior lado de cada um dos dois. O capítulo 10 possui dicas mais gerais, o 11 é sobre como lidar com o conflito, o 12 nos ensina o *como* falar para conseguir o que deseja e o 13 exemplifica os estágios de todo relacionamento, comparados com as estações do ano, encerrando o livro.

Surpreendentemente, não é explorado de forma direta em toda a obra o fator da mitologia grega inerente aos planetas Vênus e Marte, nomes romanos para Afrodite, deusa do amor, e Ares, deus da guerra. Ainda assim, ficam implícitas as funções de estrategista, lógico e guerreiro atribuídas ao homem e a personificação da beleza, subjetividade e romance na mulher. Uma análise mais aprofundada será feita dessa narrativa aparentemente pacifista, mas se fosse possível resumi-la em poucas palavras, poderíamos dizer que *meninas vestem rosa e meninos vestem azul*.

### **O elogio que indignifica: sexismo hostil e benevolente**

Como qualquer outro aspecto social, as faces do estigma vão se adaptando ao meio e se tornando aparentemente mais gentis. Conhecendo esse fato, se torna esclarecedor es-

tudar as manifestações do discurso *sexista* em uma atualidade onde se considera que as relações de poder estão mais bem distribuídas. Em um brilhante trabalho apresentado na XXXI Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, a pesquisadora Maria Cristina Ferreira afirma que o sexismo é uma forma de preconceito dirigido a mulher, podendo ser encontrado tanto nos relacionamentos pessoais como nas políticas institucionais.

Glick e Fiske (1996) ofereceram uma significativa contribuição ao estudo dessas novas formas de sexismo, ao se deterem na análise da ambivalência a elas associada. Desse modo, propõem que esse tipo de preconceito expressa-se através de duas diferentes facetas – sexismo hostil e sexismo benevolente –, com a primeira manifestando-se através de grande antipatia contra a mulher e, a segunda, por meio de sentimentos e condutas positivas em relação a mulher (como, por exemplo, a afirmação de que “o homem não pode viver sem a mulher”) (FERREIRA, 2004, p. 121).

Apesar de apresentar seus percalços para os homens de uma maneira geral, como as atitudes que sustentam a *masculinidade tóxica*, como é chamada nas redes sociais, a balança do estigma pesa mais para o lado feminino da história. A raiz do pensamento sexista é fundamentada na crença de que a mulher é um ser inferior, seja intelectual, física ou emocionalmente, atribuindo características que comprovam essa diferença, reforçada reiteradamente. Reforçada por meio de ideais de beleza, representações na mídia, ou em alguma tentativa falha de humor onde se afirma que o homem pertence a um planeta diferente da mulher:

Os marcianos valorizam o poder, a competência, a eficiência e a realização. Eles estão sempre fazendo coisas para se provarem e desenvolverem seu poder e suas habilidades. Seu senso de si mesmo é definido pela sua ha-



bilidade em alcançar resultados. Eles experimentam satisfação principalmente através do sucesso e da realização (GRAY, 2015, p. 10).

As venusianas têm valores diferentes. Elas valorizam o amor, a comunicação, a beleza e os relacionamentos. Elas passam muito tempo amparando, ajudando e acalentando umas às outras. Seu senso de si mesma é definido pelos seus sentimentos e pela qualidade dos seus relacionamentos. Elas experimentam satisfação em compartilhar e se relacionar (GRAY, 2015, p. 11).

Na analogia principal apresentada no livro, os homens pertencem ao campo das realizações, enquanto as mulheres desabrocham ao trabalhar com as emoções. No planeta masculino, a ciência e o trabalho avançam, são organizados, centrados e lógicos, o ápice da racionalidade, a representação do progresso humano. Já, no extremo oposto, está a mulher com as suas fragilidades e emoções, amando-se e amando os outros para realização pessoal. E só. É algo recorrente, ao se separar os gêneros por suas características, que as aspirações femininas pareçam ser impalpáveis e banais se comparadas às masculinas. Isso ocorre porque no imaginário coletivo, a mulher tende a ocupar postos longe da intelectualidade, concluindo-se que ela não se interesse por questões que envolvam a sapiência. O afastamento feminino do campo *concreto*, onde está a ciência e todos os aspectos que envolvem a antiga ideia racionalista, faz com que a mulher seja mais dependente de outros para satisfazer suas necessidades básicas.

Após a virada dos anos 70, com a segunda onda feminista e a forte demanda por direito à igualdade social, o antigo machismo chauvinista subitamente não tinha mais lugar e uma condescendente máscara foi posta em sua face. O *sexismo benevolente*, como a autora Maria Cristina Ferreira chama, é a crença de que a mulher é um ser menos capaz, emocionalmen-

te frágil, delicado, porém bonito e necessário para a perpetuação do homem (FERREIRA, 2004). Por essa necessidade, o homem, mais forte e inteligente, deve protegê-la como faria com uma criança ou um filhote. Por vezes, protegê-la de si mesma, da própria falta de racionalidade que não a permite competir, justamente, contra outros homens, por exemplo. Pois, o que se pode fazer contra a natureza das coisas?

***A natureza é, em si mesma,  
silenciosa: desnaturalizando os gêneros***

A primeira alegação colocada sobre a mesa em uma discussão por direitos iguais é a diferenciação fisiológica. Essa diferença foi meticulosamente estabelecida no processo de evolução (ou criação, a depender do argumento) por motivos práticos para que a espécie humana conseguisse se perpetuar através da história. O contestável dessa afirmação é que, embora o homem tenha órgãos e sistema hormonal diferentes da mulher, não se justifica a dissimetria social, pois, neurologicamente, ambos possuem as mesmas capacidades de aprendizado ao nascer. Em um estudo feito sobre as representações dos gêneros em uma prestigiada revista científica, duas educadoras debatem o discurso que defende o inatismo a determinados comportamentos.

Não é de hoje que há esforços científicos para produzir “evidências” que diferenciem homens e mulheres, por meio da anatomia, fisiologia, genética, neurociências e de toda uma parafernália científica, para estabelecer dicotomias, polarizações e desigualdades entre os gêneros, a fim de verificar quem é mais isso, ou menos aquilo, como no título da matéria: “Quem é menos burro?”. No entanto, as diferenças sexuais que a ciência busca descrever não são simplesmente marcadas em função de diferenças materiais que não sejam, de alguma



forma, simultaneamente marcadas e formadas por práticas discursivas (BUTTLER, 2000). Assim, é por meio da marcação da diferença que as identidades são fabricadas (CHAVES; FREITAS, 2013, p. 137).

Esse posicionamento levanta dois agravantes consigo: a definição do que é um indivíduo *normal* e, por extensão, o que foge desse ideal se torna *desviante*. Há de se notar que, ao nivelar o ser humano a um animal que age primariamente por instinto, atos de agressão e assédio são naturalizados e, aos que fogem da norma, são atribuídas alguma patologia, como ainda acontece a indivíduos homossexuais em algumas partes do mundo. O próprio autor John Gray reforça essa questão quando diz que, os homens que desenvolvem mais seu lado feminino – se esforçando em ser sensível, amável, sempre tentando agradar – perdem parte do seu *poder masculino* no processo (GRAY, 2015, p. 66). Indiretamente, ele está afirmando que as características femininas são uma fraqueza que deve ser superada para o perfeito equilíbrio emocional.

É possível notar certa influência freudiana nas inferências de John Gray, pois a todo o momento ele remete os comportamentos *desviantes* a traumas com os pais na infância que estariam influenciando suas formas de demonstrar amor com o(a) parceiro(a). Apesar de ter trazido diversos avanços para a psicologia e psicoterapia, a teoria de Freud que se aplica à sexualidade se baseia em uma ideologia extremamente falocêntrica, onde a mulher, ao descobrir que não pode se portar com a mesma liberdade do homem (alegoricamente citado como o choque ao perceber que não possui um pênis) sofre um processo de *castração*, se adequando às expectativas sociais femininas em seu desenvolvimento<sup>13</sup>. Tal abordagem só demonstra como a sobe-

---

13 Pensamento expresso por Zeferino Rocha, no artigo *Feminilidade e castração no discurso freudiano sobre a sexualidade feminina*.



rania masculina nos estudos científicos podem levar, ao patamar biológico, padrões de comportamento puramente sociais.

### **Sucesso e solidão: estereótipos da mulher nos discursos de autoajuda**

Com a inserção da mulher (branca e de classe média) no mercado de trabalho e sua conseqüente independência financeira, a imagem da feminista poderosa e muito atarefada começa a se tornar mais apelativa na mídia. Modelos enérgicas apresentando projetos, lutando artes marciais e escalando montanhas aparecem nas propagandas de absorvente; mulheres de trinta anos sorriem na TV usando produtos anti-idade, porque a rotina intensa exige mais cuidados com a pele; seminários de empreendedorismo feminino enchem auditórios de pessoas interessadas em fugir da lida de dona de casa. Mas, ao invés de se libertar das expectativas tradicionais, as responsabilidades da mulher moderna a fizeram dobrar sua jornada de trabalho; tudo isso se mantendo nos padrões de beleza.

Como resultados, a socialização e autoestima femininas na modernidade estariam se degradando ao se depararem com o estresse e competitividade presentes no mercado de trabalho,<sup>14</sup> afastando as mulheres dos ideais de vulnerabilidade. Não é de se admirar que muitas mulheres, ao se comparar com essas exigências de produtividade, se sintam fracassadas e busquem formas práticas de se *autoaperfeiçoar* de forma autônoma. Havendo essa demanda, os livros de autoajuda se aposaram dessa ideia e reformularam seu discurso para atender a todas que creem nessa espécie de terapia através da leitura. Ve-

---

14 Não se quer pressupor, com isso, que o trabalho doméstico, tradicionalmente atribuído à mulher, não seja uma tarefa árdua e estressante, mas que os livros de autoajuda consideram o trabalho corporativo como muito agressivo para o emocional feminino.

jamos algumas implicações a que essas narrativas podem levar.

Na verdade, qualquer que seja o tema, os livros de autoajuda se constroem a partir de duas imagens de mulheres: uma que é a imagem positiva e que corresponde ao comportamento que os livros pretendem ensinar às suas leitoras e outra que é a imagem que os livros rejeitam e que associam a maioria das mulheres, entre as quais incluem as suas leitoras (BRUNELLI, 2019, p. 103).

Em outras palavras, o que está subtendido em todo discurso de autoajuda é que existe um ideal de comportamento e que o leitor certamente está fora dele. Especificamente nos livros sobre dicas de relacionamento, na maioria das vezes se estabelece o ideal masculino de comportamento de mulher moderna, já que o objetivo é que, na aplicação do texto em seu cotidiano, a leitora consiga um parceiro. A retórica está centrada em como o sujeito será concebido pelo outro; como será respeitado, amado e valorizado por um terceiro a partir da mudança de suas concepções sobre si.

Analisando linguisticamente essa categoria de mensagem, o uso da segunda pessoa reforça o apelo ao pessoal: são confidenciados os ensinamentos valiosos que serão passados ao leitor em particular. Generalizações e estereótipos também são frequentes, numa tática usada para criar maior identificação com quem está recebendo a mensagem: com a ideia nova que será passada, são associadas *verdades universais*, aumentando o senso de credibilidade. Expressões-chave, em citações destacadas, e jargões aparecem em forma de enunciados *aforizados*, termo designado a frases que abusam de prosódia, rimas e metáforas para facilitar a memorização. Esses livros, então, são feitos de forma publicitária e, para gerar a maior circulação possível, se tornam genéricos, quando não sexistas em seu embasamento psicológico.

## ***Ninguém nasce mulher. Torna-se mulher - o papel social feminino em Simone de Beauvoir***

São muitas as abordagens que a icônica feminista Simone de Beauvoir destrincha sobre as diferenciações de gênero nos dois volumes de *O Segundo Sexo*, mas nesse breve artigo consideraremos apenas um: o Princípio da Alteridade na psicanálise tradicional. Sucintamente, esse conceito explica a subjetividade da forma de ver e ser no mundo, onde *O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro* (BEAUVOIR, 1970, p. 10). Essa representação toma o homem como o ponto de partida de um ideal psíquico, seu desenvolvimento se deve à evolução da humanidade; o poder criador e a curiosidade pela exploração são a fundamentação da criação do *ego* masculino e, a estrutura familiar e social são seus para tomar.

A mulher, no entanto, é tomada como o *não-Sujeito*, ou *O Outro*, ser que, ao invés de se constituir por características próprias, é identificado como algo semelhante ao Sujeito, mas incompleto por natureza. A teoria freudiana faz uma analogia ao falo como símbolo de poder e proeminência, pelo qual, no período de socialização da criança (quando as diferenças de gênero são de fato estabelecidas), o menino consegue projetar sua identidade sexual e, inconscientemente, reafirma seu papel como criador. Nesse mesmo período, a menina, ao descobrir que não terá as mesmas possibilidades que serão ofertadas ao menino, passa por um processo de *castração*, a súbita realização que não possui um pênis. Para sua perfeita adaptação ao processo feminino, deverá ser condicionada a buscar em um homem, na família ou em relacionamentos amorosos, seu senso de realização plena.

É porque do ponto de vista dos homens — e é o que adotam os psicanalistas de ambos os sexos — consideram-se femininas as condutas de alienação, e *viris* aquelas em que o sujeito afirma sua transcendência. Um historiador da



mulher, Donaldson, observava que as definições: “O homem é um ser humano macho, a mulher é um ser humano fêmeo”, foram assimetricamente mutiladas; é particularmente entre os psicanalistas que o homem é definido como ser humano e a mulher como fêmea: todas as vezes que ela se conduz como ser humano, afirma-se que ela imita o macho (BEAUVOIR, 1970, p. 72).

Em situações onde eram detectados desvios da norma de comportamento *biologicamente* adequado, antes considerado como heresia dos ensinamentos cristãos, agora adquiriam a taxação de histeria, doença mental tipicamente feminina causada por uma desordem no útero, de onde vem a origem do termo. A fêmea, portanto, era uma escrava aos caprichos do seu corpo, não podendo ser uma fonte confiável de conhecimento, uma líder competente e racional. Ligada às correntes da loucura por natureza, deve-se considerá-la como uma criança, ser de desenvolvimento incompleto, dependente. Suas necessidades emocionais são frequentes e caprichosas, enquanto, para o homem, só é preciso o apoio de suas realizações.

A maioria das nossas complexas necessidades emocionais podem ser resumidas como necessidade de amor. Homens e mulheres têm, cada um, seis necessidades únicas de amor que são todas igualmente importantes. Os homens precisam principalmente de confiança, aceitação, apreço, admiração, aprovação e encorajamento. As mulheres precisam principalmente de carinho, compreensão, respeito, devoção, validação e reafirmação. A enorme tarefa de descobrir o que nosso parceiro precisa fica grandemente simplificada através do entendimento desses doze diferentes tipos de amor (GRAY, 2015, p. 80).

Por isso, a mulher, mesmo quando enaltecida, sempre é relegada ao papel de musa, natureza, santa, deusa, mãe, estre-

la, flor, princesa, inspiração; ela faz parte do mundo, mas não atua efetivamente nele. O que precisa é imaterial, conceitual, foge à razão, entretém, mas não transforma, inspira, mas não faz. O Outro apoia os sonhos do Sujeito, empresta seu ventre para os Seus filhos e sua vida para Seu prazer. Ignora-se que a construção da identidade é puramente social e que, antes da puberdade, os dois indivíduos agem e apreendem o mundo da mesma forma, exibindo a mesma inteligência potencial. Antes de se tornar mulher, ela foi um ser humano.

### Considerações finais

Em vista dos argumentos apresentados, foi analisada a representação dos gêneros, especialmente o feminino, nas literaturas de autoajuda. Através de uma minuciosa investigação da obra *Homens são de Marte, Mulheres São de Vênus* foi salientado os princípios que regiam as terapias de casal nos anos 90. Também foi visto que na linguagem do sexismo atual são usadas expressões de falsa exaltação femininas para confirmar a crença de inferioridade da mulher, sendo as próprias mulheres incitadas a repetirem esses falares para serem aprovadas pelas figuras masculinas na sociedade.

Além das características culturais, também foram provados injustificados os argumentos *biológicos* de que os homens possuem certas aptidões diferentes das mulheres por natureza. É frequente a utilização de estereótipos femininos de fragilidade, insegurança e incompletude, o que só reforça o sentimento de fracasso social da leitora/consumidora de autoajuda para mulheres.

Por fim, verificou-se que a ideia de mulher na psiquiatria, ramo que muito influencia o inconsciente da comunidade intelectual, é também baseada em ideias conservadoras de desenvolvimento e saúde mental, tendo o homem como ideal e a mulher como mera mímica desse ideal. Considerando todos

os aspectos observados, é possível concluir que, apesar de os discursos feministas terem finalmente conquistado o espaço literário, no que tange ao aconselhamento de relacionamentos, o papel feminino permanece, tristemente, perto do início da luta por direitos iguais.

## Referências

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo I: fatos e mitos**. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BRUNELLI, A. F. Estereótipos da Mulher no Discurso de Autoajuda. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 102–116, 2019. DOI: 10.26512/les.v13i2.21394. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/21394>. Acesso em: 12 ago. 2022.

CHAVES, Silvia Nogueira; FREITAS, Liliane Miranda. Desnaturalizando os Gêneros: uma análise dos discursos biológicos. **Revista Ensaio**, v. 15, n. 02, p. 131–148, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-21172013150308%20>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/ensaio/article/view/34164>. Acesso em: 12 ago. 2022.

FERREIRA, Maria Cristina. Sexismo hostil e benevolente: inter-relações e diferenças de gênero. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 2, p. 119-126, 2004. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2004000200004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2004000200004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 12 ago. 2022.

GRAY, John. **Homens São de Marte, Mulheres São de Vênus**. Duque de Caxias (RJ): Rocco, 2015.



# RESENHA DO TEXTO: DEMOTAPE AFROFUTURISMO DE OTUN ELEBOGI E MAESTRO ESDRAS

Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo<sup>15</sup>

## Resumo

O artigo discute de forma preliminar porque o tema do afrofuturismo, ao problematizar a existência de pessoas pretas no mundo contemporâneo e suas possibilidades de existência através da ficção especulativa, pode servir como brevíário de uma filosofia afrodiaspórica.

**Palavras-chave:** Afrofuturismo; Ficção especulativa; Afrodiaspórico

ELEBOGI, Otun; ESDRAS, Maestro. **Demotape Afrofuturismo**. Revista Sísifo. nº11. Janeiro/Junho 2020. ISSN 2359-3121<sup>16</sup>.

O corpo negro se encontra aprisionado ao estereótipo de marginalização, que abre portas para a aceitação de todos os tipos de violências. A criação do corpo marginal impede o reconhecimento humanidade. Essa situação aparece como reveladora de um corpo estranho em uma terra estranha.

A terminologia afroturismo foi criada no início dos anos 90 do século passado, pelo crítico cultural Mark Dery. Apesar de branco e com foco no contexto norte-americano, o mesmo reuniu escritores como Samuel R. Delany, Garg Tate e

---

15 Pós-Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparativos sobre as Américas (Universidade de Brasília - UNB). Doutora e Mestra em Estado e Sociedade do Centro de Ciências Humanas e Sociais (Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB). E-mail: dannymedeiro@hotmail.com

16 Otun Elebogi (Kleyson Rosário Assis) é artista e professor de Filosofia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Membro fundador do CIA (Coletivo de Inteligência Afrofuturista); Maestro Esdras (Esdras Oliveira de Souza) é músico e produtor musical independente da cultura Hip Hop, além de ser especialista em Educação e Interdisciplinaridade pela UFRB. Membro fundador do CIA (Coletivo de Inteligência Afrofuturista).

Tricia (*Black to the future*) indagando sobre a ausência de escritores negros ficção científica.

Reelaborado, o termo hoje se ampliou, englobando pensamento preto africano e diaspórico em escala global. Os usos de metáforas espaciais podem remeter ao que realmente aconteceu na terra, a abdução de pessoas negras da África para o Atlântico Sul, um verdadeiro apocalipse racial.

Seja nas artes plásticas, na literatura ou no jazz psicodélico e experimental de Sun Ra ou John Coltrane, o sujeito negro aparece como vindo de uma terra estranha. A África seria esse lugar de vazio, que se sabe que existe, mas pouco se sabe dela. O afrofuturismo passa por uma busca a religação dessa terra estranha, uma reconexão com a ancestralidade.

Por exemplo, a história de Mestre Didi, que viajou rumo a Ketu e conheceu o Rei, cantando cantigas tradicionais para esse povo, e encontrou informações mais precisas sobre seus antepassados, é uma exceção diante do distanciamento que temos de nossa história. Logo, a ficção científica negra é uma espécie de retorno.

Esse processo é sempre reatualizado, por exemplo, o Hip hop pode ser também considerado um culto aos ancestrais, e o DJ, um dos elementos desse estilo musical preto, teria a sensibilidade de dar vida a novas vibrações musicais. O Reggae também demonstra o potencial de fundir elementos rítmicos de matrizes africanas à tecnocultura.

Observa-se que nesse contexto do afrofuturismo novas tecnologias precisaram ser reinventadas oportunizando novos lugares de co e reexistência, além de religação com o passado. A partir da própria memória ancestral se criar um outro lugar de experiências.

Essa lógica pode ser uma base de pensamento mais aprofundado para outros campos que envolvem os corpos negros, para além da tecnocultura, as novas tecnologias sociais são importantes para o manter-se vivo, sobreviver. Essa sabedoria

ancestral, que de forma forte é reavivada pelas mulheres negras, é fundamental em um Estado necropolítico, em que o corpo marginal é visto como descartável (ARAÚJO, SILVA, *et al.*, 2019).

Além de estar vivos, as tecnologias de saúde e educação também precisam ser pensadas e inovadas a luz de um viés afrotururista que proporcione uma visão de um futuro de oportunidades, riquezas e realezas, para esse povo real que foi sequestrado de suas terras e suas heranças.

Com olhar para o território Baiano, tão rico em heranças culturais africanas, percebe-se que ainda existe uma tentativa de apagamento de suas virtuosidades, esse livro e outras iniciativas de ampliar a importância da cultura africana na região podem ser reconhecidas como novas tecnologias para a sobrevivência da população negra. Hoje esses novos lugares de experiências ampliam-se para além das grandes telas, e passam a influenciar as redes sócias, mercados, novas artes e espaços antes pouco frequentados pela pele negra, inclusive esse espaço acadêmico.

## Referências

ARAÚJO, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de; SILVA, Fernanda Lima da; QUIRINO, Kelly Tatiane Martins; NASCIMENTO, Marina Marçal do; SANTOS, Walkyria Chagas da Silva. Feminismos negros: mães de corpos marginais. *In*: MELLO, Paula Balduino de Melo *et al* (org.). **Descolonizar o feminismo [recurso eletrônico]**: VII Sernegra. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2019.



# ASSENTAMENTO TERRA VISTA: UMA HISTÓRIA DE LUTA POR TERRA E CIDADANIA

Norma Couto Suely Gama Couto<sup>17</sup>

**Resumo:** O estudo procura analisar a contribuição do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST - na construção da cidadania dos seus integrantes, tomando como base os camponeses do Assentamento Terra Vista. Busca-se compreender como acontece essa conquista por terra e por cidadania nas diversas ações do MST. Utilizando como referencial teórico autores que discutem movimentos sociais, cidadania e reforma agrária. Tenta-se através dos discursos dos sujeitos, diversificados em faixas etárias distintas de homens e mulheres e de documentos levantados, realizar uma leitura interpretativa da compreensão e da busca de direitos civis, sociais e políticos, tanto individuais como coletivos.

**Palavras-chave:** Assentamento Terra Vista. Cidadania. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

## Introdução

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST é um movimento social de massas com caráter sindical, popular e político, que tem como base social os camponeses sem-terra. Surgiu em vários locais e sua história é composta pela soma de diversos acontecimentos, que se desenvolveram especialmente a partir de 1978, embora em iniciativas isoladas. Passaram a acontecer contatos entre as lideranças dessas lutas isoladas a partir de 1981, através de alguns encontros realizados em estados da região Sul do Brasil, outros regionais, promovidos pela Comissão Pastoral da Terra – CPT, e finalmente, como resultados dessas articulações, realizou-se o I Encontro Nacional dos Sem Terra, em 1984, em Cascavel – PR. Esse encontro nacio-

---

<sup>17</sup> Mestra em Políticas Sociais e Cidadania – UCSal. E-mail: suelycouto51@gmail.com



nal representou a fundação e a organização de um movimento de camponeses sem-terra, em nível nacional, que iria se articular para lutar por terra reforma agrária e mudanças na sociedade. Nasce o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, que hoje se encontra organizado em 23 estados do país.

Surge na Bahia, no final da década de 1980, especificamente no extremo sul, e aos poucos ganha espaço no cenário da região do cacau, que passava por uma intensificação da crise da lavoura cacaueteira, com a chegada da vassoura-de-bruxa, modificando uma estrutura existente, bem como trazendo o sonho do camponês de ter um pedaço de terra, e tirar o seu sustento e da sua família da própria produção. Nasce a primeira ocupação no município de Camamu-BA, na Fazenda Mariana, e logo a seguir na Fazenda Bela Vista, no município de Arataca, com a participação de 100 famílias e, torna-se o Assentamento Terra Vista. E outros acampamentos e assentamentos surgem, posteriormente, por outros municípios da região.

Diante dessa expansão que atinge vários municípios do Estado, com milhares de famílias assentadas e acampadas, na Microrregião Itabuna-Ilhéus, ao destaque que o MST adquiriu nos últimos anos enquanto movimento de luta por avanços democráticos, contra as injustiças sociais que marcam a história do nosso país, à ousadia dos integrantes desse Movimento, conquistando um lugar de importância na luta pela reforma agrária no Brasil, surge um questionamento: de que forma o MST contribui para o processo de construção da cidadania dessas pessoas, na luta pela terra?

Para tal questionamento propôs-se em pesquisa de campo como forma de investigar e responder, não só a essa indagação como também ao papel econômico, político e social que o Movimento Sem Terra tem na vida das famílias assentadas; avaliar, a viabilidade do modelo de Reforma Agrária defendido pelo MST; contribuir no resgate da história desse Movimento, contextualizando sua trajetória de 1989 a 1999

na Bahia, contribuindo para o registro dessa história na historiografia regional, já que é grande o número de pessoas que procuram a sede do Movimento para pesquisa. Serve como subsídio para estudantes/pesquisadores e demais interessados de diferentes níveis desenvolvem trabalhos sobre o MST, assentamentos e reforma agrária, não deixa de ser mais um olhar frente às informações veiculadas na mídia, que nem sempre expressam a verdade das lutas e conquistas dos trabalhadores e trabalhadoras rurais sem-terra e também como meio para informações aos visitantes estrangeiros que procuram trocar experiências ou simplesmente conhecer esses atores sociais que integram o Movimento Sem Terra. Assim sendo, tomou-se como base o Assentamento Terra Vista, localizado no centro-sul da Microrregião Itabuna-Ilhéus onde temos uma amostragem do que acontece em nível nacional, já que a estrutura organizacional do movimento segue um único padrão para todos os assentamentos do país. E desta forma, buscar compreender como acontece essa conquista por terra e por cidadania nas diversas ações do MST.

### **Metodologia**

Devido à pouca produção escrita sobre o tema a técnica utilizada foi em grande parte descritiva, as fontes trabalhadas foram principalmente os depoimentos de assentados, militantes, dirigentes, mesmo sabendo que a oralidade é uma fonte bastante delicada, pois as narrativas podem estar recheadas de concepções pessoais ou interesses e fantasias, mas compreendendo que tanto as fontes escritas como as fontes orais são produzidas por seres humanos, correndo ambas os mesmos riscos (SALES et al 2000, p.16). Os atores foram escolhidos intencionalmente, por estarem envolvidos na história do Assentamento Terra Vista há muito tempo. Foram realizadas entrevistas com pessoas do sexo feminino e masculino, jovens

e adultos. As entrevistas foram centradas em assentados, dirigentes (estadual e regional), que participam de setores diversos do Movimento, o que favorece uma visão mais ampla da realidade. Optou-se pela técnica da entrevista temática, que envolve poucas horas de conversa e não cansa os entrevistados, já que os sujeitos escolhidos são trabalhadores rurais que têm uma longa jornada de trabalho diária, fora da sede do assentamento. Segundo Haguette, (1997, p. 98) “a entrevista temática pode envolver poucas horas de diálogo. É aconselhável que não ultrapasse duas horas seguidas, uma vez que o cansaço de ambos pode trabalhar contra os objetivos do empreendimento”.

Adotou-se como procedimento de investigação a coleta de dados no ambiente natural, associada às fontes secundárias de análise de documentos. As fontes principais de coleta de dados foram às entrevistas. O tipo de entrevista foi a entrevista guiada, aquela “que permite ao entrevistador, utilizar um ‘guia’ de temas a ser explorado durante o transcurso da entrevista. As perguntas não estão pré-formuladas, são feitas durante o processo e a ordem dos temas tampouco está estabelecida” (RICHARDSON, 1985, p. 163).

As entrevistas foram realizadas com assentados dentro e fora do assentamento, residentes ou não no assentamento. Buscaram-se informações junto ao Instituto de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, escritório regional de ItabunaBA, onde se coletou dados sobre o projeto de assentamento e da imissão de posse das terras do assentamento Terra Vista. Também houve contatos na sede regional do MST em Itabuna-BA, onde foram analisados documentos relativos aos princípios do Movimento, atas de constituição da associação e da cooperativa, cópias de projetos, e outros documentos referentes à aludida área de reforma agrária.

As notas de campo, os documentos escritos e registros fotográficos deram suporte para a identificação de pontos convergentes e divergentes das falas dos entrevistados. O conteúdo

das falas, transcrições das fitas cassetes, foram transformados em textos que se construíram em categorias de análise – empíricas e teóricas –, conforme orientação de Bogdan (1994). Os documentos referentes ao MST e ao Assentamento Terra Vista buscam identificar como os assentados se inserem no processo de construção da cidadania.

Quanto ao método de análise, foi feita uma Análise de Conteúdo, através da qual se tentou interpretar os significados das falas dos sujeitos da pesquisa. A partir da transcrição do discurso dos entrevistados, e da posterior organização desse material, fez-se uma seleção dos temas abordados, priorizando-se aqueles que se relacionavam mais diretamente com o objeto da investigação proposta. Dessa forma, as referências à luta pela aquisição de direitos civis, políticos ou sociais, ou as afirmações referentes à conquista destes, foram tomadas como objeto de categorização e de análise dos dados da pesquisa e como fundamentação básica para a produção do texto da monografia.

### **Fundamentação teórica**

Por trabalhar com a História Social, a opção foi pela pesquisa qualitativa crítica, que se caracteriza como uma tentativa de compreender os significados e situações apresentadas pelos atores sociais. Utilizamos como procedimentos a investigação, a coleta de dados no ambiente natural, através de entrevistas, estas associadas às fontes secundárias.

Por acreditar que todas as ações do MST – ocupações, acampamentos, marchas pelas rodovias, jejuns e greves de fome, ocupações de prédios públicos, acampamentos nas capitais, vigílias, acampamentos nos bancos, manifestações nas grandes cidades, cursos de capacitação, dentre outras –, contribuem para a construção da cidadania, foi selecionado, dentre os nove setores que o Movimento dispõe, o setor de Educação, o de Formação e o de Gênero, por entender que estes são os mais citados e de

maior relevância nos depoimentos dos entrevistados.

Dessa forma, necessário se faz pontuar, de modo sucinto, alguns conceitos que serviram de fundamento para a interpretação dos dados coletados através do processo de pesquisa: reforma agrária, movimentos sociais e cidadania.

A reforma agrária compreendida como um “processo de redistribuição da estrutura fundiária promovido pelo Estado, sobretudo em áreas de agricultura tradicional e pouco produtiva”. Com objetivo social de “permitir à propriedade da terra aos que nela trabalham, eliminando grandes desigualdades e impedir o êxodo rural, fixando o homem do campo” e como objetivo econômico “desconcentrar renda e elevar a produção e a produtividade na agricultura” (DICIONÁRIO DE ECONOMIA, 1989).

Essa questão brasileira se agrava de acordo com a expansão do capitalismo no campo. Desde o início dos anos setenta, a crise estava acontecendo, pois o campo começa a liberar grande parte da população para a cidade, resultando dito o subemprego, mendicância, prostituição e criminalidade nas cidades (SILVA, 1987). Uma parcela desta população excluída recomeça a luta pela terra, e uma parte deles (re)conquista o acesso à terra e alguns direitos básicos de cidadania. Com a conquista dos assentamentos, eles buscam soluções para os novos problemas: o difícil acesso aos instrumentos de política agrícola, a baixa fertilidade em boa parte dessas áreas, a falta de assistência técnica, o descaso estatal para o sistema de saúde, transporte, eletrificação rural e educação. Os gastos públicos que serão exigidos para os assentamentos é a justificativa de sua não-realização (o governo tenta inviabilizar os assentamentos através de várias ações/medidas), mas os autores referidos acreditam que a solução para esse problema acontecerá com a eliminação da corrupção e mais coragem política, evitando que trabalhadores deixem de arriscar a vida nas ocupações de terras, tentando pressionar o Estado para tomar medidas atrasadas há mais de meio século. (BERGAMASCO & NORDER, 1996, p.80).

O MST é um movimento social popular por ser uma organização coletiva que luta em defesa dos seus interesses econômicos e sócio culturais, buscando construir sua identidade, definindo seu campo adverso e formulando um projeto com objetivos claros e grande capacidade de organização e mobilização. (CALADO, 1999, p.135- 136).

A proposta do MST não é apenas aquisição de terra, mas a conquista da reforma agrária e a implantação de um novo modelo de sociedade, onde os direitos fundamentais dos seres humanos sejam assegurados a todos os indivíduos, vivendo homens e mulheres em condições de dignidade e justiça social.

Quanto à questão da cidadania, inscreve-se esse conceito em dois aspectos: o primeiro, individual, que diz respeito aos direitos e deveres civis e políticos e aí se imprime liberdade e autonomia, seja no mercado, em exprimir suas opiniões e a autorealizações de suas potencialidades. O segundo, o coletivo onde se defende o interesse de grupos relativo à busca de leis e direitos econômicos e culturais, dentre outros, para determinada categoria social excluída da sociedade. (GOHN,1995, p.195- 196). Ao possibilitar a organização e participação social de uma grande parcela de trabalhadores que se encontra à margem da sociedade, o MST tem contribuído para a construção da cidadania dos excluídos, na medida em que mobiliza esses sujeitos para o resgate de direitos individuais e conquista dos direitos coletivos.

Utilizando referencial teórico de autores que discutem movimentos sociais, cidadania e reforma agrária, tenta-se através dos discursos dos sujeitos entrevistados e dos documentos levantados, realizar uma leitura interpretativa do material obtido.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra surge como um movimento social e popular da organização dos desempregados e injustiçados do campo e da cidade. A exclusão de uma grande parcela da sociedade fomenta a organi-

zação desses indivíduos que vêm nessa coletividade o jeito de minimizar seus sofrimentos e/ou lutarem por uma sociedade mais justa. Essa luta tem provocado a rejeição das elites, pois os interesses são antagônicos, já que os grupos dominantes temem que a organização dos trabalhadores, a exemplo do MST, possam levá-los a perda de uma significativa parcela de poder. As ações coletivas deste povo organizado, forte e lutador fazem com que os indivíduos ameaçados se articulem e utilizem a mídia, que na grande maioria leva a informação distorcida para a população criando uma opinião pública muitas vezes negativa para os movimentos sociais.

O público que o MST trata é um público excluído na grande maioria, não só sem-terra, como sem autoestima, sem direitos, sem casa, sem entendimento de coletividade, sem sonho. O MST acolhe este povo, orienta-os, os faz cidadãos na medida em que lhes devolve o sentimento de ser gente, pessoa, capaz de lutar e de conseguir o que o Estado e a sociedade lhes negam.

No Brasil, o Estado de Direito não serve para estabelecer igualdade social para todos, pois prevalecem os interesses de quem tem poder. Por isso a Reforma Agrária ainda não foi implementada. Historicamente, os latifundiários têm se apossado do poder. Mas o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra está buscando mudar a realidade com sua ideologia, que se constitui num instrumento de luta dos grupos sociais excluídos. Ao mobilizar os trabalhadores rurais sem-terra e outros marginalizados da sociedade, o MST vem pressionando o Governo a tomar medidas concretas para viabilizar a Reforma Agrária ao mesmo tempo em que contribui para a construção de uma cidadania ampla, onde os direitos são extensivos, quantitativamente e qualitativamente, a todos. A cidadania que vem sendo construída pelo MST, ao longo dos seus 24 anos, é o que se pode chamar de cidadania ativa, caracterizada pela participação popular que é um princípio democrático.

Os direitos dos integrantes do MST são respeitados

e os indivíduos são valorizados como seres humanos que são. Através dos setores e dos coletivos cada um pode exercer suas habilidades e aptidões. Sua palavra é respeitada nas assembleias do Movimento, fórum, por excelência, de exercício democrático.

Os assentados são vistos no todo no que se refere aos direitos civis, aqueles que dizem respeito a própria pessoa: os sociais, relacionados as necessidades humanas básicas; o e os políticos que dizem respeito a livre expressão de pensamento, prática política, religiosa etc. O MST, na sua práxis vem buscando correlacionar o conjunto desses direitos, em todos os assentamentos de reforma agrária sob sua orientação, para solidificar a construção da cidadania.

Durante esta pesquisa ficou claro a contribuição do MST para a construção da cidadania dos seus integrantes, apesar dos desafios enfrentados com as elites, o governo e até mesmo com as demandas internas. Problemas existem, mas são pensados, discutidos e trabalhados no sentido de resolvê-los ou minimizá-los. Durante as entrevistas muitos problemas foram apontados. Nas citações de alguns depoentes, pode-se perceber a crise que o assentamento Terra Vista vivencia com: a carência de técnicos, alguns equipamentos em péssimas condições, parte da infraestrutura produtiva ociosa, e a cooperativa funcionando precariamente devido à falta de incentivo do governo. Além desses problemas outros como individualismo a falta de diálogo, ainda persistem no dia a dia do assentamento. Mas, apesar de todas essas questões, em momento algum se percebeu sentimentos como arrependimento ou revolta. O que se observou, nas entrevistas, foi uma satisfação pelas conquistas já alcançadas e uma vontade de superação dos problemas relatados.

O nível de politização é muito significativo na maioria dos entrevistados. Alguma oscilação acontece devido a menor ou maior participação nas atividades do Movimento. Os setores de Educação, Formação e Gênero foram os mais evidenciados. O nível de vida dos camponeses do Assentamento Terra

Vista é bom, considerando-se a condição social da maioria da população brasileira. A agricultura familiar tem funcionado trazendo a manutenção da família. A coletividade ajuda no enfrentamento das demandas diárias do assentamento e fora dele.

### **Conclusão**

Ficou evidente no decorrer de toda a pesquisa, de que a participação de muitas pessoas, anteriormente excluídas de qualquer forma de identidade ou cidadania, através da vivência no assentamento Terra Vista e das ações promovidas pelo MST, tem contribuído para o desenvolvimento da democracia na região e tem sido uma referência para as organizações populares que buscam a construção da cidadania. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, através do seu projeto, da sua ideologia e da sua organização, vem construindo uma estrutura com grande poder de mobilização, com forma política e reconhecimento internacional. Este entendimento ficou sinalizado nos discursos dos entrevistados, nas argumentações e nas expressões quando falavam da importância deste Movimento, nas reflexões de como seriam ou como eram suas vidas antes de serem integrantes do MST.

É por tudo isso que o Assentamento Terra Vista é um exemplo de luta por terra e cidadania. Nessa perspectiva de reivindicar o que lhes pertence por direito dos trabalhadores rurais sem terra têm mostrado que é possível o desenvolvimento de uma ação social de conteúdo coletivo que busque uma nova sociedade onde prevaleçam os valores de justiça, liberdade e igualdade.

Esta pesquisa tratou de investigar e tentar responder aos questionamentos, porém este é um campo muito amplo que não se esgota para complementar esta e outras tantas indagações e vertentes que possam surgir, mas revela as potencialidades desse universo que são os movimentos sociais, os assentamentos rurais, o Movimento dos Trabalhadores Rurais

Sem Terra com toda sua forma de organização, enfim ainda resta muito o se estudar das questões sociais no nosso País.

## **Referências**

BERGAMASCO, Sonia M, NORDER, Luís A. Cabello. **O que são assentamentos rurais**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Alegre: Porto,1994.

CALADO, Adler Júlio Ferreira. Educação popular nos movimentos sociais no campo: Potencializando a relação macro- micro no cotidiano como espaço de exercício da cidadania. *In*: SCOCUGLIA, Afonso Celso, MELO NETO, José Francisco (orgs.). **Educação popular: outros caminhos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB,1999. 184p. p.135- 152.

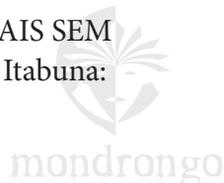
**DICIONÁRIO DE ECONOMIA**. 4 ed. São Paulo, Best Seller, 1989.

GOHN, Maria da Glória. **Os sem-terra, ONG e cidadania: a sociedade civil brasileira na era da globalização**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **História dos movimentos e lutas sociais; a construção da cidadania dos brasileiros**. São Paulo: Loyola, 1995.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1997.244 p.

MOVIMENTOS DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Histórico do MST no Estado da Bahia**. Itabuna: MST/Regional Sul, 1998a. 5p.



\_\_\_\_\_. **Histórico do MST.** [on line] Curitiba: MST/ Secretaria Estadual do Paraná, 1998. Disponibilidade na internet: <http://cwb2.com.br/mstpr/historia.htm>.

\_\_\_\_\_. **Assentamento Terra Vista; Arataca- Bahia.** Itabuna: MST/Regional Sul,1999.

\_\_\_\_\_. **Diagnóstico: Informações gerais do Assentamento Terra Vista.** Itabuna: MST/Regional Sul- BA, 2000. I Seminário de Pós-Graduação em Ensino de História Educação, História e Culturas Realização: Curso de Pós-graduação em Ensino de História da Faculdade São Luís de França Página 203.

RICHARDSON, Roberto Jarry *et al.* **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas,1985, p.287.

SALES, Ivandro da Costa *et al.* **Canudos na Paraíba: luta por terra/desejo de vida.** João Pessoa: Editora Universal/ UFPB,2000.

SILVA, José Graziano da. **O que é reforma agrária.** São Paulo: Brasiliense, 1987.



mondrongo

# O ENGAJAMENTO DO POVO SURDO RUMO AO RECONHECIMENTO DA LIBRAS: UM BREVE RELATO

Angela Lemos de Oliveira<sup>18</sup>

**Resumo:** O presente artigo visa evidenciar por meio de fatos históricos e postulados legislativos os empenhos desenvolvidos pelo povo surdo a fim de obter o direito ao uso e ao reconhecimento federal de sua língua materna, em todo os espaços de convivências, a saber a língua brasileira de sinais – LIBRAS. Por meio da pesquisa bibliográfica, foi possível trilhar os caminhos percorridos pelos sujeitos surdos em nosso país. A partir da década de 1980, em virtude do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), as pessoas com surdez tiveram oportunidade de despertar para a luta por reconhecimento enquanto grupo. Por meio das narrativas expostas, será possível compreender como ocorreu o despertar dessa comunidade linguística e cultural por seus direitos enquanto cidadãos brasileiros. À medida que o empoderamento desses indivíduos enquanto grupo linguístico minoritário se ampliavam, favoreceu para o surgimento do movimento social surdo, mobilizando pessoas surdas e não-surdas com o mesmo propósito. Através do pertencimento coletivo, a comunidade surda de modo geral contribuiu para que esses sujeitos se mobilizaram por todo país para que sua língua nativa obtivesse o respaldo legal para seu uso e propagação, culminando as ações de engajamento com a aprovação da Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que corrobora os anseios do povo surdo em manifestar sua cultura através da LIBRAS.

**Palavras-chave:** Surdos. LIBRAS. Movimento social surdo. AIPD.

## Introdução

No Brasil, as pessoas com surdez surgem em seu contexto histórico a partir de 1855, com a chegada do professor surdo e sua esposa, o francês Ernest Huet, a convite de Dom

---

18 Mestra em Estado e Sociedade - UFSB. Professora, tradutora e intérprete de Libras. E-mail: angelaleti@hotmail.com



Pedro II. Os surdos têm a atenção do Imperador e sua primeira política pública voltada para seu ensino através da Lei Federal n.º 839, de 26 de setembro de 1857. Segundo esse documento, na cidade do Rio de Janeiro, é autorizada a fundação do *Imperial Instituto dos Surdos-Mudos*, atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) denominação recebida por meio da Lei Federal n.º 3. 198, de 6 de julho de 1957. (JANNUZZI, 2012; MAZZOTTA, 2011).

Por ocasião de sua criação, “a referida escola caracterizou-se como um estabelecimento educacional voltado para ‘a educação literária e o ensino profissionalizante’ de ‘meninos surdos-mudos’, com idade entre 7 e 14 anos” (MAZZOTTA, 2011, p. 29). Após a inauguração, essa unidade escolar se dedicou a ensinar ofícios de sapataria, encadernação, pautação e douração aos meninos com surdez. Atualmente, o INES é a única instituição de nível federal que atende prioritariamente alunos surdos.

Apesar dos passos significativos com a criação do Instituto Imperial para surdos, a realidade das pessoas com qualquer tipo de deficiência um pouco antes desse período e nos anos posteriores a criação do instituto em nosso país não eram das melhores. Essas pessoas eram acolhidas em instituições públicas, porém, passavam por uma seleção nada convencional. Por meio de falsos critérios de cientificidade definiam um modelo de “normalidade”, sendo qualquer comportamento desviante eram tidos como retardados, excepcionais, atrasados, etc. (JANNUZZI, 2012).

Os poderes públicos se empenhavam em manter esses todos esses sujeitos “anormais”, dentre eles as pessoas com perdas auditivas, segregados, o que seria economia significativa para os cofres públicos e para os seus benfeitores, pois, assim, não seriam necessários a criação e manutenção de manicômios, asilos e penitenciárias, locais onde eram internadas as pessoas com qualquer tipo de disfunção, seja ela física, cognitiva ou sensorial.

A apatia com os diferentes era tão acentuada que em nossa Constituição Federal de 1824, no título II, no capítulo

oito, era determinado que todos os considerados incapazes perdiam seus direitos enquanto cidadão brasileiro. Apesar do desprezo a esses sujeitos por parte dos líderes governamentais, foram criados em algumas províncias brasileiras as famosas rodas de expostos, uma espécie de caixa dupla em formato cilíndrico, instalada nos muros ou portas das instituições de caridade, asilos, hospitais e igrejas. Nessas caixas eram abandonadas todas as crianças indesejadas por suas famílias, independentemente de serem deficientes ou não.

Após a criação do instituto, outras escolas para surdos foram formadas ao redor do país, porém, como em todas as esferas da educação especial, no Brasil e no mundo, “o conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado. ‘As noções de democracia e igualdade eram ainda meras centelhas na imaginação de alguns indivíduos criadores’” (MAZZOTTA, 2011, p. 14). Esses indivíduos eram vistos sob a óptica patológica da busca de normalização e cura, com seus corpos sob controle do opressor, amordaçados, impedidos de usar plenamente sua língua materna e natural, a língua de sinais.

### **O papel dos movimentos surdos no reconhecimento da LIBRAS**

Os surdos e os que fazem parte da comunidade surda, vivenciaram por muito tempo a experiências de desrespeito nas vivências afetivas com a sociedade composta majoritariamente por não-surdos, ingredientes necessários para criar nos surdos “o impulso para a resistência social e para o conflito, mais precisamente para uma luta por reconhecimento” (HONNETH, 2003, p. 214). Por suportar aos conceitos deturpados e as relações de imposição de poder, esses indivíduos fortaleceram a imagem da marca surda no contexto social, além de dar credibilidade ao povo surdo, para usar essas sensações concretas de desprezo e conflitos, de modo a buscar o prestígio perdi-

do e obter a aprovação perante a sociedade ouvinte.

Diante das muitas imposições para com esses indivíduos, percebemos os primeiros vestígios visíveis de luta na história dos surdos brasileiros. Em 1913, houve a primeira tentativa de formar uma associação de surdos, em 24 de maio, na cidade do Rio de Janeiro. Formou-se a Associação Brasileira de Surdos-Mudos. Após sua formação, temos relatos da Associação de surdos de São Paulo, em 1954; a Associação de Surdos do Rio de Janeiro e a Associação de surdos de Minas Gerais, em 1956 (GESSER, 2012). Essas primeiras associações foram apenas uma centelha para manter acesa suas raízes e preservar viva sua língua e sua cultura visual por meio dos seus pares, até que a sociedade estivesse pronta para aceitar as disparidades culturais que envolvem os surdos.

Para entendermos como os surdos imergiram no cenário nacional em prol dos seus direitos como cidadãos, por meio de movimentos sociais em busca de seus direitos e aprovação, voltemos a atenção ao ano de 1976, no dia 16 de dezembro. Nessa ocasião, ocorreu a Assembleia Geral das Nações Unidas, que por meio da resolução n.º 31/123, determinou que o ano posterior, de 1981, seria conhecido como o marco inicial para ações efetivas em prol das pessoas com deficiência. O Ano Internacional das Pessoas Deficientes<sup>19</sup> (AIPD) siglas usadas

---

19 Considerando o momento histórico apresentado, o termo *peessoa deficiente*, era o modo mais usado para se referir àqueles que tinham algum tipo de deficiência ou incapacidade inata, ou adquirida. No entanto, tal expressão foi rejeitada porque dava a ideia de que a pessoa por inteiro era deficiente. Então, entre os anos de 1986 e 1996, passaram a usar a expressão *peessoas portadoras de deficiências*, usada em muitos documentos oficiais de nível federal, mas, logo foi depreciada pelas pessoas a quem os vocábulos denominavam. Segundo eles, a deficiência não é nada que pode ser levado de um lado para outro como se tivessem a opção de se desfazer dessa condição a *bel-prazer*. Em fins dos anos 1990 até os nossos dias, chegou-se ao consenso que o melhor seria usar as palavras *peessoas com deficiência*. Para esses sujeitos, eles não querem camuflar suas limitações, antes, evidenciar suas diferenças e necessidades a partir delas. Querem também, defender a igualdade em direitos e dignidades. Por identificar nas diferenças seus direitos, podem exigir dos poderes públicos e da sociedade, ações que visem diminuir ou eliminar as barreiras para uma participação efetiva na sociedade enquanto cidadãos de direitos (SASSAKI, 2002).

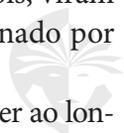
para se referir ao importante momento histórico que tal evento traria a sociedade moderna que tinha como lema: *participação plena com igualdades de condições*.

Os principais objetivos dessa conclamação do AIPD, seria promover todos os esforços possíveis, (inter)nacionais, de modo a assegurar a integração das pessoas com deficiência na sociedade. Estimular projetos de estudos e pesquisas que favorecessem esses indivíduos em sua vida diária, melhorando seus acessos aos ambientes públicos e sistemas de transportes. Também, educar e informar a sociedade sobre os direitos dessas pessoas em participar e contribuir em vários aspectos da vida social, econômica e política. E, promover medidas eficazes de prevenção e reabilitação de acordo com cada especificidades (BRASIL, 1981).

Em preparação para esse ano, os países envolvidos, dentre eles o Brasil, deveriam se organizar para formar uma comissão responsável em criar e implantar de ações efetivas que dessem conta das necessidades das pessoas com deficiências existentes em nosso país. O AIPD teve grande repercussão nas mídias de massa da época, como a TV e o rádio, também foram publicados diversas informações e distribuídas em diferentes localidades. Servindo de base para conscientização e mobilização sobre a nova concepção frente as deficiências e daqueles acometidos por elas, fazendo com que a sociedade tomasse nota desses cidadãos, dos seus direitos e suas capacidades.

Apesar de toda visibilidade e da importância que essas ações teriam para esses sujeitos invisibilizados por séculos na sociedade, dos membros escolhidos para compor essa comissão, elaborar e pôr em prática os objetivos a curto, médio e longo prazo, nenhum deles eram deficientes ou membros ativos das organizações representativas de pessoas com deficiências. Tal fato, acometeu as organizações representativas, pois, viram novamente o protagonismo de sua história ser dominado por aqueles que não faziam parte dos seus pares.

Diante de toda superação que tiveram de manter ao lon-



go da história enquanto membros das entidades representativas das pessoas com deficiência, expuseram suas indignações ao público, por meio de abaixo-assinados e movimentos que dessem visibilidade a eles perante o governo vigente, a cargo do presidente da república, João Baptista de Oliveira Figueiredo. As reivindicações foram acatadas e tiveram dois representantes nomeados para compor a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (CRESPO, 2009 *apud* BRITO, 2013; LANNA JÚNIOR, 2010.).

Esse primeiro momento de reivindicação atendida, deu oportunidade a essa minoria a falar sobre si a partir de suas experiências. Sobre esse momento, professor-historiador Fábio Bezerra de Brito (2013, p. 94) complementa:

[...] pelas suas ações coletivas de autoafirmação, podemos dizer que as pessoas com deficiência recusavam-se a continuar a ser enquadradas conforme esses códigos culturais convencionais que as percebiam como objetos de ações caritativas e meramente cuidadoras. Desse modo, reafirmavam para si mesmas e para a sociedade mais ampla uma experiência de vida diferente, que se baseava em outras premissas e orientações, muitas delas difundidas a partir das publicações do AIPD e das reuniões e ações coletivas por essas ensejadas (BRITO, 2013, p. 94).

A partir da primeira conquista que as lideranças do movimento social das pessoas com deficiências tiveram, tais indivíduos conseguiram romper com as amarras assistencialistas, e deram notoriedade a esses sujeitos para participarem com igualdade de condições perante o Estado Brasileiro. As manifestações influenciaram diretamente na Constituição Federal de 1988, pois, durante a preparação para o AIPD no Brasil, ficou claro a necessidade de autoafirmação e autonomia das pessoas com deficiências, rejeitando qualquer tipo de tutela, seja a imposta pelo Estado, por pessoas e instituições que pres-

tassem atendimentos a eles.

De modo a não perder a oportunidade de estabelecer lutas em prol das pessoas com deficiência, realizou-se o 1º Encontro Nacional de Entidade de Pessoas Deficientes, nos dias 22 a 24 de outubro de 1980, na cidade de Brasília, Distrito Federal. Nessa ocasião se juntaram pessoas de todo o país, a sua maioria, sem grandes condições financeiras, se expuseram a condições inadequadas de viagem e acomodações sem adaptações e com muitas barreiras.

Segundo o relato de participantes desse evento, o número de participantes era de cerca de mil pessoas com deficiência. Das 39 entidades participantes, apenas uma era de surdos, a Associação dos Surdos de Minas Gerais (ASMG) representada pelo ativista surdo, Antônio Campos de Abreu. Sobre a ocasião Antônio nos relata:

Eu fiquei sabendo pelo padre Vicente, que me disse para aproveitar o encontro. Encontro de deficiente? Eu não conhecia, tive curiosidade e quis ir. Eu tenho um irmão que mora em Brasília, aproveitei e fui. Encontrei-me com o padre Vicente lá. Fiquei com medo porque não tinha intérprete, mas o padre Vicente falava muito bem, apesar de ser surdo profundo. Nós fomos, e fiquei surpreso. Muitos cadeirantes. Ficaram surpresos comigo por ser surdo, houve curiosidades e começamos a trocar informações. Começou a palestra e no programa havia muita coisa, mas eu não entendia, pois não tinha intérprete. O padre Vicente pegou material. Algumas coisas ele me passava, outras, ele interpretava. Eram quatro surdos somente, mas um, era oralizado, outro não tinha domínio da Língua de Sinais, eu e o padre Vicente. Durante as palestras, perguntaram do que os surdos precisavam, mas até então a Língua de Sinais não era oficializada e não tínhamos preparado nada e não tínhamos conhecimentos. Como eu ia fazer? (LANNA JÚNIOR, 2010, p.148-149.)

Como vimos no relato citado por Antônio Campos de Abreu, a barreira linguística dificultou a compreensão total das palestras desse encontro, nessa ocasião não havia ainda o despertar para a necessidade de intérpretes de LIBRAS, porém, o fato de estarem todos buscando mudanças sociais em prol da inserção na sociedade das pessoas com deficiências, fez com que todos participantes tivessem seus anseios ouvidos. Então, formularam pautas gerais como direitos trabalhistas, acesso a locais públicos e aos meios de transportes públicos adaptados, assistência médica, reabilitação e próteses de reabilitação, alterações e criações de leis e, pautas específicas para pessoas deficientes visuais, com hanseníase e pessoas com perdas auditivas (BRITO, 2013).

Das reivindicações específicas feitas na ocasião pelos surdos, o ensino de qualidade ocupa o topo das demandas. Segundo o documento elaborado na época, existia um anseio de que fossem usados métodos modernos de ensino e recursos humanos que dessem conta de promover os surdos por meio do conhecimento de modo “a crescer e aprender aproveitando suas capacidades...tanto na área pedagógica, quanto na área de treinamento profissional” (BRITO, 2013, p. 266). Ainda sobre a educação, solicitaram o direito de ter professores que soubessem se comunicar por meio da ‘linguagem das mímicas’ em especial para os sujeitos que não conseguiam desenvolver a fala oral, por meio dos tratamentos especializados, empregados na época.

Por citarem suas necessidades educacionais e o direito de usar a língua de sinais, percebemos ser latente o desejo que sua língua visual fosse considerada pelo Estado como um direito, dando oportunidade ao surdo decidir qual meio de comunicação lhe seria mais adequado e eficiente. E, no anseio de compreender o mundo, em simultâneo, fazer parte dele, foi reivindicado o direito de obter informação nos meios midiáticos por meio dos sinais e/ou da escrita, em formas de legendas.

Quanto as oportunidades profissionais, solicitaram que as exigências no mercado de trabalho considerassem o fra-

casso escolar sofrido por eles durante séculos e, que não fossem exigidas as certificações dos 1º e 2º graus, pois, por colocar os surdos em igualdade de disputa com os ouvintes já lhes excluiriam sem ter oportunidade de provar sua capacidade técnica. E, por fim, solicitaram ao Estado verbas para financiar atividades desportivas e culturais através das entidades representativas dos Deficientes Auditivos (BRITO, 2013).

Após o primeiro encontro nacional de entidades de pessoas com deficiência, emergiu tanto nos surdos, como nos demais participantes, o sentimento de pertencimento a um grupo, o anseio de luta por seus direitos e necessidades específicas. Os surdos militantes passaram a se engajar em ações de vindicação nas esferas nacionais e internacionais. Relatando a importância desses encontros para os surdos envolvidos, o autor Fábio Bezerra de Brito (2013, p. 105) completa,

[...] eles vivenciaram um verdadeiro processo de aprendizagem a cerca de como as minorias sociais podem ser organizar para lutar por seus direitos, sobretudo aproveitando as estruturas de oportunidades políticas favoráveis – que haviam sido criados no contexto sócio-histórico da abertura política e redemocratização – para poder mobilizar recursos, desde financeiros a simbólicos, para produção das ações coletivas do movimento (BRITO, 2013, p. 105).

A partir do 3.º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, em 1983, os participantes chegaram ao consenso de que a luta pelos direitos das pessoas com deficiências embora em alguns momentos possa abranger pontos em comum, havia a necessidade do aprofundamento de pautas específicas para cada categoria de deficiência. Foi então que nessa deixa, houve uma inflexão para o surgimento de uma federação nacional em prol dos surdos. Nessa ocasião, os ativistas,

Ana Regina Souza e Campello e João Alves, criaram a Comissão Nacional de Luta pelos Direitos do Deficiente Auditivo<sup>20</sup>.

O grupo criado tinha por objetivo viajar pelo Brasil e contatar os diferentes grupos de surdos, por meio de associações e entidades de lutas afins. Por meio de seus empenhos, conseguiram estabelecer comissões nos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Paraná (BRITO, 2013). Durante esse processo de exploração e engajamento que passaram a ter, ao agirem em prol do coletivo, foram expandindo a visibilidade e, começaram a encabeçar os movimentos. Passaram a ter reconhecimento como lideranças surdas, com representatividade na busca dos direitos dos surdos.

No Rio de Janeiro, tomaram conhecimento da existência da Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (FENEIDA), fundada em 1977, criada e mantida com base nos modelos oralistas, com seus dirigentes e ocupantes de cargos importantes ouvintes. Segundo os achados históricos indicam, os surdos passaram a “pressionar os dirigentes ouvintes da organização para conseguir espaço e respaldo para seu trabalho, enfrentando resistências e preconceitos” (BRITO, 2013, p. 111). Sem desmerecer a história por trás da sua criação, mas o momento histórico que as pessoas com deficiência estavam vivendo era propício para as tão sonhadas mudanças que esses sujeitos almejavam, dentre elas, ter um órgão federal liderado por pessoas com surdez.

A FENEIDA, já não atendia aos surdos em suas aspirações de ter autonomia, autoafirmação e protagonismo e, para isso, era preciso lutar pela legalidade jurídica da sua língua e pôr um basta nas práticas oralistas com visão clínico-terapêutica de fazer os surdos falarem. Então, em maio de 1986, a ativista Ana Regina Souza e Campello foi eleita como a primeira surda da Feneida. Na

---

20 Segundo os ativistas citados relatam em entrevistas, na ocasião eles ainda não tinham consciência do termo surdo, tal como usamos hoje (BRITO, 2013).

ocasião, a nova presidenta, propôs a formação de uma comissão que se responsabilizassem em reestruturar o estatuto da federação de modo a atender as reais necessidades e anseios dos surdos.

Nesse ínterim, em nível nacional, o país ainda sob influência do AIPD, por meio de uma ação interministerial, buscou ampliar os meios de articular políticas públicas em prol das pessoas com deficiência. Em 29 de outubro de 1986, foi criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), na gestão, do então Presidente da República José Sarney (LANNA JÚNIOR, 2010).

No ano seguinte, em 1987, Ana Regina Souza e Campello, toma posse da Feneida, o colegiado presente, aprova o novo estatuto em que ela sugeriu que fosse reformulado na ocasião de sua eleição. Dentre as novidades que o documento apresenta é a alteração do nome da federação, que passa a ser chamada Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Agora com surdos em maioria na sua diretoria, a instituição passou por muitas mudanças significativas para o coletivo surdo, dentre elas, podemos citar o uso frequente das línguas de sinais durante as reuniões e encontros. Sobre essas mudanças, Souza (1998, p. 91 *apud* BRITO, 2013, p. 114) no leva a refletir:

A apropriação [da Feneida] pelos surdos é repleta de significados. Simboliza uma vitória contra os ouvintes que consideravam eles, surdos, incapazes de opinar e decidir sobre seus próprios assuntos e, entre eles, sublinha o papel da linguagem de sinais na educação regular. Desnuda, ainda, uma mudança de perspectiva, ou de representação discursiva, a respeito de si próprios: ao alterarem a denominação “deficiente auditivo”, impressa na sigla FENEIDA, para “surdos”, em FENEIS, deixam claro que recusavam o atributo estereotipado que normalmente os ouvintes ainda lhes conferem, isto é, de serem “deficientes” (SOUZA, 1998, p. 91 *apud* BRITO, 2013, p. 114).

Com a notoriedade que os surdos adquiriram por meio da solidificação da Feneis enquanto órgão de representatividade de surdos, liderado por surdos, puderam ter acesso e respaldo dos órgãos estatais existentes e os emergentes no país, como o Ministério da Educação e Cultura (MEC) fundado em 1930; a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde) criada em 1986; Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (Conade) criado pelo governo federal em 1999. Esses vínculos, permitiram a entidade, receber verbas para realização de eventos que fomentassem a autoafirmação do povo surdo, também, garantiram a sobrevivência econômica e permitiu a ampliação de suas ações frente a comunidade surda em nível nacional (BRITO, 2013).

Nesse mesmo contexto de conquistas pelas comunidades surdas no Brasil houve a atualização da Constituição Federal em 1988, nela, “a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados” estão elencados como direitos sociais a todos os brasileiros. O que deu força para a criação da Lei Federal n.º 7. 853, de 24 de outubro de 1989, e posteriormente o Decreto Federal n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Em ambos os postulados, visavam assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos individuais, sociais e sua integração social em todos os aspectos e espaços de nosso território nacional (BRASIL, 1988; 1989; 1999; FERREIRA; FERREIRA, 2013).

A FENEIS para os surdos fora muito importante, encabeçou o movimento surdo rumo a oficialização da língua brasileira de sinais, a LIBRAS, que até então, seu uso nos espaços formais era tido como clandestino e leviano, em especial nos espaços escolares. Embora a filosofia bilíngue ainda não fosse o foco desses manifestantes, o povo surdo buscava respaldo legal para usar a língua de sinais sem preconceitos e discriminação, dando aos sujeitos com surdez o direito de es-

colher o meio de comunicação que mais se adequasse as suas necessidades e aspirações, sem imposições oralistas por parte de pessoas que não sabem o que é ser surdo.

Para os surdos, a legalidade federal da LIBRAS era uma questão de direitos humanos, a possibilidade de ter acesso à sociedade e poder participar dela com igualdades de oportunidades. O seu não reconhecimento seria omissão a um direito constitucional, impedindo que o surdo tivesse acesso aos seus direitos mais fundamentais.

De modo a promover propagação da Língua Brasileira de Sinais pelo país, a FENEIS usou muito dos recursos financeiros recebidos pelos meios estatais, para promover contato com outras instituições e associações de atendimento aos surdos por várias regiões do país. Também, com a verba obtida, foi possível estruturar cursos de sinais para surdos e ouvintes, com rico e pioneiro material didático, em livros e fitas de vídeos em VHS, em que surdos e ouvintes pesquisadores/membros da comunidade surda eram seus idealizadores.

Por meio dessas formações, foi possível aumentar o número de profissionais intérpretes de LIBRAS, instrutores surdos e cursos básicos de língua de sinais para ouvintes. Para a Federação, quanto mais falantes de sinais pelo país fossem contatados e mais pessoas se especializassem no uso da LIBRAS, seria possível angariar pessoas para o movimento social surdo em prol do reconhecimento federal da língua de sinais no Brasil (BRITO, 2013).

Após muitos anos de persistência e mobilização social, podemos ressaltar que os movimentos surdos obtiveram impulso e êxito graças a Constituição Federal de 1988, que passou a considerar a língua portuguesa como língua oficial do Brasil e não mais a língua nacional, ou seja, língua utilizada por todos os nativos do país em especial em situações oficiais de uso dessa língua, porém não anula a existência de outras línguas existentes no território nacional através de minorias linguísticas (BRASIL, 1988).

Em muitos Estados ocorreram a oficialização da LIBRAS. Em Minas Gerais, em janeiro de 1991; Maranhão, em junho de 1993; e Goiás, em agosto de 1993. Nas capitais de Campo Grande- MS, em novembro de 1993; Rio de Janeiro- RJ, em abril de 1996; e Porto Alegre- RS, em setembro de 1996. Posteriormente, nos Estados do Mato Grosso do Sul, em setembro de 1996; Paraná, em março de 1998; Alagoas, em setembro de 1998; Rio de Janeiro, em março de 1999; Espírito Santo, em junho de 1999; Pernambuco, em outubro de 1999; Rio Grande do Sul, em dezembro de 1999; Ceará, em janeiro de 2001; Santa Catarina, em setembro de 2001; e São Paulo, em novembro de 2001, e entre outras capitais e cidades brasileiras (BRITO, 2013).

Com várias leis oficializando a LIBRAS como meio de comunicação dos surdos brasileiros, com a persistência dos ativistas surdos e ouvintes em solicitar assinaturas e apoio em muitos lugares do país, impulsionou a tramitação do Projeto de Lei do Senado Federal de número 131/96, de autoria da Senadora Benedita da Silva, do Partido dos Trabalhadores, do Rio de Janeiro e, favoreceu a sua promulgação em 24 de abril de 2002, com a Lei Federal n.º 10.436, que autentica a LIBRAS como “meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil” (BRASIL, 1996; 2002, art. 1).

### **Considerações finais**

No Brasil, através das lutas, os surdos tiveram um importante direito reconhecido mais de cem anos após os primeiros contatos dos surdos brasileiros com a língua de sinais por ocasião da formação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, o atual INES, com a criação da Lei Federal n.º 10.436/02, hoje em sua maioria. Longe de ter seus problemas resolvidos, os sujeitos surdos ainda sofrem experiências de maus-tratos nos seus ciclos sociais, lhes privando de ser membros em par de igualdade na coletividade, uma vez que sua língua ainda é

pouco difundida e usada pelo país, em especial em espaços públicos e educacionais.

A subjetividade e identidade do povo surdo foi marcada por uma história de conflitos em que seu direito de escolher usar ou não sua língua materna, a LIBRAS, os forçou a lutar contra práticas oralistas e formular o movimento surdo com o foco no reconhecimento de sua língua de sinais, obtendo vitórias durante o percurso de sua existência enquanto povo.

Os surdos como grupos minoritários que são, ao se reconhecerem marginalizados nas esferas linguísticas, políticas e culturais, fizeram dessa lesão fonte de motivação para resistência política e, graças a ela, se tornaram protagonistas em legitimar sua língua, cultura e direitos de ser cidadão em um país dito democrático e de direitos.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 20 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. Comissão Nacional. Relatório de Atividades. **Ano internacional das pessoas deficientes**. 1981. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

\_\_\_\_\_. **Decreto Federal n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 10 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõem sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua

integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm). Acesso em: 10 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 10.432, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado nº 131, de 1996.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/1405>. Acesso em: 26 de mai. 2022.

BRITO, Fábio Bezerra de. **O movimento social surdo e a campanha de oficialização da Língua Brasileira de Sinais.** Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação. São Paulo, 2013. p. 276. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03122013-133156/pt-br.php>. Acesso em: 18 set. 2022.

FERREIRA, Júlio Romero; FERREIRA, Maria Cecília Carreto. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In.: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Orgs). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 21-46.

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez:** sobre ensinar e aprender a Libras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento:** a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora34, 2003.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Hist%C3%B3ria\\_do\\_Movimento\\_Pol%C3%ADtico\\_das\\_Pessoas\\_com\\_Defici%C3%Aancia\\_no\\_Brasil.pdf?1473201976](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Hist%C3%B3ria_do_Movimento_Pol%C3%ADtico_das_Pessoas_com_Defici%C3%Aancia_no_Brasil.pdf?1473201976). Acesso em: 20 set. 2022.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação.** Ano 5. n. 24. São Paulo: jan./fev. 2002, p. 6-9. Disponível em: <https://petpedufba.files.wordpress.com/2016/05/terminologia-sobre-deficiencia-ok.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.



mondrongo

# EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: DESAFIOS PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DO FÔJO, ITACARÉ-BA<sup>21</sup>

Geomara Pereira Moreno Nascimento<sup>22</sup>

**Resumo:** Este relato de experiência se refere a uma pesquisa desenvolvida na Comunidade Quilombola do Fôjo, em Itacaré-BA. Propõe-se uma reflexão sobre questões raciais, identitárias, políticas e curriculares a partir do estudo do currículo da rede municipal de ensino; além disso, buscou-se refletir sobre estruturas que subalternizam a população quilombola a partir de uma perspectiva decolonial acerca dos saberes e das práticas pedagógicas. A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa. Conclui-se que, no que se refere às diretrizes nacionais curriculares para a Educação Escolar Quilombola, elas devem objetivar a ressignificação, a valorização e, principalmente, a visibilidade desses espaços de memória e história do povo negro que são os quilombos.

**Palavras-chave:** Comunidade quilombola. Identidade. Currículo escolar.

## Introdução

A Carta Magna de 1988, em seu artigo 68, no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), ao tratar da titulação dos territórios quilombolas, caracteriza esses povos enquanto remanescentes: “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado lhes emitir

---

21 Texto resulta de versão atualizada do trabalho apresentado em 2020, no III SEMINÁRIO REGIONAL DE ENSINO E EDUCAÇÃO ÉTNICO -RACIAIS: Ancestralidade e Resistência dos Povos Afro-Indígenas, do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico – Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia.

22 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade pela Universidade Federal do Sul da Bahia. Assistente Social. E-mail: geomoreno7@hotmail.com

títulos respectivos” (BRASIL, 1988, n. p.).

Moura (1981, p. 16) descreve que o primeiro registro oficial do termo “quilombo” apareceu em uma correspondência do Conselho Ultramarino ao Rei de Portugal, em 1740. Nesse documento, quilombo é nominado como “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenha ranchos levantados nem se achem pilões neles”. Segundo Daxenberger e Sá Sobrinho (2014, p.15), as comunidades quilombolas

[...] são aquelas que oriundas de lutas contra desigualdades sociais caracterizadas por marcas de resistência e com uma identidade cultural, onde em um construíram suas vidas e um legado. Não obstante, vale lembrar que este conceito é brasileiro, não sendo utilizado em outros países.

A origem dos quilombos brasileiros remonta ao processo de escravização dos seres humanos que foram sequestrados no Continente Africano, tendo suas vidas e identidades apagadas nos registros documentais. Além disso, a historiografia relata uma série de violências, torturas e opressões que ocorriam contra esses povos desde a travessia do Atlântico até os porões das “casas grandes”.

Em decorrência de tais eventos aconteciam as fugas. Conforme Nascimento (2018), os castigos sofridos não eram a única causa das tentativas de escapar da escravidão; os povos escravizados desejavam liberdade e buscavam a reconstrução de suas identidades.

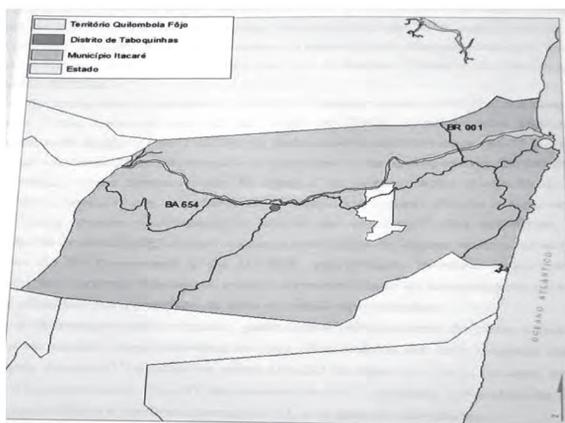
O quilombo não é, como a historiografia tem tentado traduzir, simplesmente um reduto de negros fugidos, simplesmente a fuga pelo fato dos castigos corporais, pelo fato de os negros existirem dentro de uma sociedade opressora, mas também a tentativa /de independência, quer dizer, a independência de homens que procuram por si só estabelecer uma vida para si, uma organização social para si (NASCIMENTO, 2018, p. 04)

Os quilombos eram unidades que acolhiam tanto os/as negros/as fugitivos/as, mas outras etnias, como o branco e o indígena, além de serem lugares produtivos no que se refere à agricultura, cultura e preservação do meio ambiente; na realidade, trata-se espaços de organização social. Vale salientar que, após a abolição da escravidão no Brasil, as pessoas escravizadas não foram indenizadas pelo Estado, e ficaram sem trabalho e sem direito a terra.

Vale sublinhar que o Brasil só tenta reparar essa injustiça cem anos após a abolição, por meio da Constituição Federal de 1988, que prevê, em seu artigo 68, no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT): “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos” (n. p.).

O Relatório Antropológico da Comunidade do Fôjo (SANTOS, 2014) descreve a localização da comunidade: o quilombo está situado no distrito de Taboquinhas, município de Itacaré, no Território de Identidade Litoral Sul da Bahia, no km 18 da Rodovia Estadual BA-654, aproximadamente a 9km da entrada da cidade de Itacaré-BA.

**Figura 1** - Mapa da localização do Território Quilombola do Fôjo



Fonte: Santos (2014)

O processo de formação da Comunidade Quilombola do Fôjo ocorreu no século XIX, liderado por Alfredo Gomes, conforme descrito por Nascimento (2021):

[o] quilombo do Fôjo foi formado entre as décadas de 1880 e 1890, após a chegada de Alfredo Gomes, que havia fugido do processo escravicionista, orientado pelo rio de Contas. Os documentos retratam que não se sabe com exatidão o ponto de partida da fuga, quando guiado pelas águas, se foi sentido Itacaré-Fôjo ou Ubaitaba-Fôjo. Não se tem registros da época de nascimento e de falecimento de Alfredo Gomes, acredita-se que ele tenha nascido no Brasil, já como escravizado, por volta de 1860 e 1870 (p. 71)

Trata-se de uma comunidade de maioria predominantemente evangélica, segundo Nascimento e da Silva Júnior (2020):

[...] o quilombo do Fojo possui 90% da sua população evangélica. Existe uma igreja evangélica da Assembleia de Deus dentro do Território quilombola e, mesmo que se trate de uma comunidade com descendência e história originariamente africanas, tudo indica um certo predomínio atual da Teologia da Prosperidade, em detrimento de saberes e práticas afro-brasileiras (p.04).

O objetivo desta pesquisa é refletir, a partir da investigação e análise do ideário curricular da Rede do Município de Itacaré-BA e do diálogo com autores/as que se dedicam aos estudos de identidade, currículo, questões raciais, educação quilombola e movimentos sociais, a possibilidade de uma adequação no currículo escolar que contemple as subjetividades e realidades quilombolas.

Almeja-se, por meio deste estudo, promover reflexões que permitam a transição dos valores dominantes para uma educação que alcance e que “fale a língua” dessas comunidades,

com intuito de conduzir mudanças pragmáticas no currículo escolar, decolonizando saberes e práticas pedagógicas.

Este estudo considerou todos os processos de subalternização, epistemicídios e estratégias que foram e são utilizadas com a intenção de promover a anulação das identidades da população negra para analisar de que forma essas comunidades podem resistir e ressignificar suas histórias.

Diante de um retrato histórico marcado por vários ‘cídios’, etnicídio, epistemicídio e genocídio do povo negro, desde a travessia do Atlântico, uma característica desse povo está baseada na resistência ao poder colonial eurocentrado e monoteísta. E essa insubordinação, que foi tipificada pela colônia enquanto “rebelia”, é o que mantém a história viva (NASCIMENTO, 2021, p. 82)

O discurso histórico oficial, construído por meio de um argumento dominante, nega outras formas de conhecimento e apaga culturas e povos. No entanto, respeitar a territorialidade, e todas as práticas culturais exigidas na Educação Quilombola tem sido uma prática pouco executada em algumas regiões. Muitas vezes, a inserção de novas culturas tem dificultado a sobrevivência das histórias dos povos ancestrais que compuseram territórios quilombolas.

Apresento este relato de experiência como registro de parte da minha pesquisa de Mestrado em Ensino e Relações Étnico-Raciais na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), concluída em 2020. No percurso da realização da pesquisa, procurei entender a dinâmica do processo pedagógico traçado pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Itacaré-BA, buscando compreender e avaliar o ideário curricular da Rede.

Esta pesquisa fundamentou-se na abordagem qualitativa, que, conforme Denzin e Lincoln (2011), consiste em “um conjunto de práticas interpretativas que faz o mundo visível”. Dessa forma, é possível entender que muitos dos aspectos envolvidos em uma pesquisa qualitativa não são controláveis, são difíceis de serem in-

terpretados, generalizados e reproduzidos, uma vez que os sujeitos participantes agem segundo seus valores, sentimentos, experiências, cultura, entre outros (TERRENCE; ESCRIVÃO FILHO, 2006).

Sendo assim, foram realizadas entrevistas com os/as moradores/ as mais antigos/as da comunidade, com as professoras-regentes e com a coordenadora pedagógica do campo do município, essas conversas foram realizadas na escola, na Secretaria da Educação, nas casas dos/as pesquisados/as e também na caminhada pelo território quilombola.

Foram realizadas buscas no currículo da educação quilombola, nos planos de aula das professoras e no currículo da Rede Municipal; também foram realizados diversos encontros com a Associação de Moradores da comunidade, além de conversas informais com pais, mães e responsáveis pelos/as estudantes.

## **Desenvolvimento**

Por volta dos anos 1980, as Comunidades Quilombolas iniciaram o processo de organização nas suas estruturas educacionais com o objetivo de implementar nas escolas localizadas nos territórios quilombolas, e em escolas que recebiam alunos/as quilombolas, uma educação que respeitasse a ancestralidade dos seus povos, uma educação escolar quilombola.

Nesse sentido, foram instituídas legislações que garantissem uma educação que “enxergasse” os quilombolas, dessa maneira, em 2003, foi promulgada a Lei nº. 10.639 (BRASIL, 2003), que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas.

A partir dos anos 2000, foram publicados diversos instrumentos que fortaleceram a consolidação de uma educação antirracista. Em 2007, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais; em 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que preconiza que “estas escolas devem estar inscritas em suas terras, e ter uma pedagogia própria em respeito à especifici-

dade étnico-cultural de cada comunidade, bem como reconhecer e valorizar sua diversidade cultural” (BRASIL, 2003, p. 42).

Percebe-se que a Educação Escolar Quilombola é um dispositivo utilizado para conservar a história das comunidades quilombolas, seus costumes e tradições, considerando que essas culturas se perpetuam por meio da oralidade, de memórias e histórias ancestrais. Nesse contexto, a escola tem um papel fundamental na manutenção e propagação desses costumes.

A elaboração de uma proposta de educação escolar quilombola não significa romper com os conhecimentos escolares, mas sim, buscar incorporar a esses conhecimentos a dinâmica do cotidiano, o jogo simbólico da vida, o crescimento e aprimoramento que permeiam as comunidades quilombolas marcados na dimensão do desafio, da luta e do enfrentamento das dificuldades que se materializam em distintos graus nessas comunidades. Assim, o lugar deve ser considerado um componente indispensável para construção da educação escolar quilombola. Os conteúdos escolares ao sintonizarem a natureza histórica e cultural das comunidades quilombolas terão sentido e relevância para os alunos/as quilombolas. O vínculo da escola com a concretude vivenciada é talvez a mais importante estratégia político/pedagógica para ajudar esses alunos/as a compreender e indagar sobre suas realidades para poder modificá-las (PARANÁ, 2010, p. 12).

A Educação Escolar Quilombola, respeita a territorialidade e todas as práticas culturais dos povos quilombolas, e tem a finalidade de eliminar desigualdades construídas e perpetuadas historicamente. Nessa perspectiva, fica evidente que a Educação Escolar Quilombola constitui uma política de ação afirmativa, que, conforme Santos (1999, p. 147), visa a “[...] eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a

igualdade de oportunidade e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, [...] e outros”.

A inserção de novas culturas no contexto escolar brasileiro dificulta, muitas vezes, a sobrevivência das histórias dos povos ancestrais que compuseram diversos territórios. As comunidades tradicionais quilombolas, no entanto, têm uma importância fundamental na emancipação das populações negras pois, além de representarem uma demarcação político-administrativa de um território, assumem um espaço de (re)significação e preservação da memória histórica ancestral africana, já que concretizam a resistência negra ao período escravocrata.

Percebemos que os municípios onde há diversas modalidades de ensino tendem a homogeneizar o processo educacional, cumprindo a mesma dinâmica para todas elas. Não foi diferente na Comunidade Quilombola do Fôjo, sobretudo em função de um fato relevante observado: a forte presença de religião cristã/pentecostal. Esse aspecto, nos levou a pontuar o desinteresse em se trabalhar as questões referentes ao currículo quilombola, principalmente no que se refere a assuntos referentes a África – o que retrata o preconceito e a discriminação contra os valores ancestrais no espaço escolar.

Nessa perspectiva, compreendemos a importância de uma educação escolar quilombola, pois ela abrange todas as áreas da vida e da manutenção dessa etnia. Conforme Nascimento e de Sá (2020),

[...] o entendimento de um redirecionamento a ser dado na atual educação das/para relações étnico-raciais, para um outro modelo de currículo a ser adotado para esse território quilombola, focado em práticas pedagógicas ressignificando uma valorização do lugar de memória e história do povo negro (p. 02).

Observou-se que, na Secretaria Municipal de Educação de Itacaré-BA, havia um esforço em garantir a educação do

campo, no que se refere a oferta de professores/as, manutenção dos dias letivos e garantia da merenda escolar. Contudo, no que se refere a formação de professores/as, não há uma formação específica voltada para o currículo quilombola, nem a seleção de professores/as é feita com essa perspectiva.

As professoras entrevistadas são evangélicas e confessaram não fazer uso da literatura ofertada pelo Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), pois traz assuntos que “assustam as crianças”. Durante a pesquisa, observei que, na escola, havia livros com a temática africana riscados e rasgados na repartição destinada a recorte de figuras. Quando perguntei sobre as questões de ancestralidade, os participantes responderam que não tratam do assunto; da mesma forma, sobre as festas tradicionais que aconteciam por lá, afirmaram que não acontecem mais. É possível perceber o quanto a diversidade etno-cultural tem sido escamoteada no território do Fôjo.

Para a execução da pesquisa em questão, nos fundamentos no que asseguram as Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola, de 2012, que seguem os indicativos das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. O documento estabelece que a Educação Escolar Quilombola seja garantida e ofertada em suas próprias terras, com o intuito de praticar a cultura dos ancestrais, na disposição uma pedagogia que respeite e valorize a especificidade étnico-cultural de cada realidade (BRASIL, 2003).

Observamos, com pesar, que há uma garantia da educação nas terras quilombola, porém ela não tem oferecido a autoafirmação para o povo negro ali inserido, ao contrário, seus reflexos são de apagamento da história e memória dessa comunidade. Sabemos da complexidade dos estudos acerca de comunidades quilombolas, sendo assim, estamos, aqui, analisando a situação por meio de um recorte do processo educacional.

Sabemos também das lutas do Movimento Negro para combater desigualdades e discriminações em território quilom-

bolas, requerendo uma educação quilombola que retrate o povo que habita nessas localizações, focalizando e valorizando a realidade histórica antes invisibilizada pela política educacional.

### **Considerações finais**

A implementação da Educação Escolar Quilombola na Comunidade Quilombola do Fôjo é um desafio. Apesar de haver, no quilombo, a Escola São Roque II, que, conforme as legislações vigentes, teria o dever de efetivar a Educação Escolar Quilombola, o que foi constatado é uma postura de negação por parte das professoras, que justificam a resistência da aplicabilidade da Lei nº 10639/03, baseada em fatores de cunho ideológico e pessoal.

A Secretaria da Educação do Município de Itacaré-BA, iniciou um debate sobre a importância da Educação Quilombola para essas comunidades por entender que ela promove a apropriação de saberes sobre as culturas afro-brasileiras, africana e indígena, e a desconstrução de imagens negativas já formadas sobre essas culturas. A Educação Escolar Quilombola é motivada pela resolução de um problema já existente: a discriminação contra as culturas afro-brasileiras.

O processo de desconstrução de imagens, formadas culturalmente e historicamente, que subalternizou a episteme não eurocentrada, é um caminho que precisa ser percorrido e superado, pois a cultura de apagamento da história da África também está presente em um espaço que tem sua história e permanência pautadas e aliçadas na resistência e insubmissão ao poder colonial.

Compreender os processos constitutivos da própria história e, por meio do conhecimento, preservar e resgatar identidades e culturas é um exercício que pode ser positivo para a Comunidade do Fôjo, em Itacaré-BA, pois pode levar a sua população a entender que sua história de luta e resistência é uma forma de (re)existir enquanto Comunidade Tradicional.

## Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 08 set. 2020

BRASIL. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 9 jan. 2003. Disponível [http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 20 jun. 2015.

DAXENBERGER, Ana Cristina Silva; SÁ SOBRINHO, Rosivaldo Gomes (orgs.). *Comunidades quilombolas e diversidade étnico-raciais: diferentes olhares e perspectivas*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yonna S. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 2011.

MOURA, Clóvis. *Os quilombos e a rebelião negra*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. *Historiografia do Quilombo*. 1977. In: NASCIMENTO, Maria Beatriz. *Quilombola e intelectual: possibilidades nos dias da destruição*. Diáspora Africana: Editora filhos da África, 2018.

NASCIMENTO, Geomara Pereira Moreno. *Remanescentes do quilombo do Fôjo, Itacaré-BA: identidade étnica, conflitos e acesso as políticas públicas de inclusão produtiva*. 2021. 198f. Dissertação (Mestrado em ensino e relações étnico-raciais) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Itabuna, 2021. Disponível em: <file:///C:/>

Users/HPSEPLAN/Desktop/Memorial\_Final\_de\_Geomara\_final\_com\_ficha\_catalogrfica\_.pdf. Acesso em: 25 ago. 2021.

NASCIMENTO, Geomara Pereira Moreno; DA SILVA JUNIOR, Milton Ferreira. Comunidade quilombola fojo: espaço de resgate, afirmação e (in)sustentabilidade da identidade cultural, em Itacaré-BA. *Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade*, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 448-453, jun. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8755>. Acesso em: 24 ago.2020.

NASCIMENTO, Geomara Pereira Moreno; DE SÁ, Tereza Cristina Soares. Comunidade Quilombola do fojo, Itacaré-BA: por uma adequação no currículo escolar, pela decolonização dos saberes e das práticas pedagógicas. *Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade*, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 441-447, jun. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8753>. Acesso em: 25 ago. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar*. Curitiba, Paraná: Secretaria de Educação e Desporto, 2010.

SANTOS, Hélio. *Políticas públicas para a população negra no Brasil*. Observatório da Cidadania. Rio de Janeiro: Ibase, 1999.

SANTOS, Diana Anunciação. *Os Fojos do Rio de Contas: o processo de regularização fundiária dos quilombos do Fôjo*. Relatório Antropológico da Comunidade Quilombola do Fôjo. Itacaré, 2014.

TERRENCE, Ana Claudia Fernandes; ESCRIVÃO FILHO, Edmundo. Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 26., 2006, Fortaleza. *Anais* [...] Fortaleza, 2006. p. 1-9.

# VÍNCULO AFETIVO E ACOLHIMENTO NO ENSINO REMOTO: PERCEÇÃO DOS ESTUDANTES DE LETRAS SOBRE A APRENDIZAGEM E AFETIVIDADE NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO.

Camila Fernanda Santos de Souza<sup>23</sup>

Andreia Cristina Freitas Barreto<sup>24</sup>

**RESUMO:** O ser humano precisa do contato visual, da presença, da interação social em seu aprendizado. Tendo ciência, que a verdadeira interatividade só acontece na sala de aula, o vínculo afetivo e acolhimento no Ensino Remoto se tornam essenciais para impulsionar os processos de aprendizagens nesse contexto pandêmico. Diante da relevância acadêmica desta investigação científica, este estudo objetiva compreender a concepção dos alunos/as de Licenciatura em Letras Vernáculas da UNEB, campus XVIII, sobre o vínculo afetivo e acolhimento no ensino remoto. Considerando as particularidades desse estudo, optamos pela abordagem de caráter qualitativa através da análise de conteúdo de Bardin dos dados encontrados. Os sujeitos dessa pesquisa foram 20 alunos/as do curso de Letras Vernáculas. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário com perguntas abertas e fechadas, via *Google Forms*, com questões relacionadas à afetividade, aprendizagem e Ensino Remoto. Os resultados mostraram que apesar de alguns licenciandos não possuírem lugares adequados em suas casas para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, utilizarem celular como recurso para assistir as aulas e considerarem, mesmo uma porcentagem pequena, a internet de baixa qualidade, a aprendizagem no Ensino Remoto vem ocorrendo através de responsabilidade e parceria entre ambos os envolvidos neste processo, professor/a e aluno/a.

**Palavras-chave:** Afetividade. Acolhimento. Aprendizagem. Ensino Remoto.

---

23 Graduada em Letras pela Universidade do estado da Bahia - *Campus XVIII*. E-mail: fernandacamila2020@gmail.com

24 Mestra em Educação (UESC). Doutoranda em Educação (UFBA). Docente na Universidade do Estado da Bahia – *Campus XVIII*. E-mail: andreiafreitas@gmail.com

## Introdução

A pandemia da COVID-19, doença altamente contagiosa, que causa infecções respiratórias graves e já levou mais de um milhão e meio de pessoas à morte no mundo, tem mudado a rotina de muitas pessoas e instituições. Com a Pandemia as escolas, universidades, o trabalho, as relações entre as pessoas foram bruscamente afetadas (BARRETO; ROCHA, 2020).

Diante desse quadro, em todo o mundo, muitas coisas tiveram que se adaptar na vida cotidiana. O mundo está tendo que lidar com o “novo normal”, onde as formas de se relacionar mudaram e soluções que antes eram simples, agora não estão fáceis. O distanciamento social, estratégia adotada para a não propagação do vírus, fez com que as pessoas passassem muito tempo sozinhas, sem poder estar perto de quem gosta, causando, em alguns casos, angústia, depressão e estresse.

Para conter a transmissão do vírus, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomenda que os governos estimulem a quarentena para pessoas que tiveram contato com o vírus, distanciamento social de pelo menos um metro entre as pessoas, higienização das mãos e locais com o uso obrigatório de máscaras faciais para toda a população e, também isolamento total para quem estiver infectado com a doença (OMS, 2020).

A educação diante dessa pandemia também enfrentou dificuldades, com os números de casos confirmados no país, o ex-ministro da saúde Luiz Henrique Mandeta sugeriu em março de 2020, como medida de prevenção, a suspensão das aulas em todo o país. Na Bahia, através do Decreto Estadual nº 19.529, o então governador da Bahia, Rui Costa, suspendeu as atividades letivas nas unidades de ensino pública e particular, incluindo as universidades, para o combate da transmissão do Coronavírus.

A educação e todos os envolvidos nessa área, docentes e discentes, foram se adaptando com o uso da tecnologia para as atividades remotas. Diante dessa situação, como obter

um vínculo afetivo entre o professor e o aluno no processo de ensino-aprendizagem no contexto universitário? Me inserindo no quadro, percebo que os encontros virtuais não são capazes de suprir encontros presenciais por mais atrativos que sejam. O ser humano precisa do contato visual, da presença, da interação social em seu aprendizado. Essa adequação veio para “naturalizar” o processo de ensino, mas percebe-se que essa naturalização é injusta com quem, por exemplo, não tem acesso a esse tipo de tecnologia ou que não consiga aprender com esse recurso. Segundo o Artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988. p. 01), “a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, e deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A motivação para desenvolver esse estudo, partiu das experiências na licenciatura em Letras Vernáculas. Frente a diversas problemáticas encontradas no contexto pessoal, profissional e acadêmico, quase que nos inserimos no quadro de “desistentes do curso”, o fator que nos fortalecia para essa tomada de decisão, era a falta de afetividade no contexto universitário. Percebemos que a sala de aula é um espaço de construção de relações e trocas de conhecimento, onde os professores e alunos passam uma grande parte do dia, e se envolvem ativamente no processo de ensino-aprendizagem por meio das interações afetivas e sociais. Essa sala, que antes era localizada em um espaço físico, se apresenta nesse contexto pandêmico em plataformas digitais, que dependem de internet de qualidade, aparelhos adequados e lugares apropriados em suas residências para o desenvolvimento das atividades acadêmicas.

Conforme a Constituição Federal (BRASIL, 1988), todos precisam ter direito a uma educação incentivadora. Apesar de professores/as e alunos/as estarem separados fisicamente, o vínculo afetivo precisa ser mantido na graduação, principal-

mente nesse contexto pandêmico. Diante da relevância acadêmica desta investigação científica, com o objetivo de “compreender a concepção dos alunos/as de Licenciatura em Letras Vernáculas da UNEB, campus XVIII sobre o vínculo afetivo e acolhimento nesse contexto de Ensino Remoto”. Desse trabalho, emergiu dois questionamentos: 1) Como está ocorrendo a aprendizagem no de Ensino Remoto? 2) A partir desse contexto pandêmico, como está ocorrendo a afetividade do ponto de vista da relação professor-aluno?

### **Objetivo**

Compreender a concepção dos alunos/as de Licenciatura em Letras Vernáculas da UNEB, campus XVIII sobre o vínculo afetivo e acolhimento nesse contexto de Ensino Remoto.

### **Método**

Considerando as particularidades deste estudo que é a afetividade e o processo de aprendizagem no contexto pandêmico, optamos pela abordagem de caráter qualitativo, que, segundo André (1995), possibilita a interação constante entre o pesquisador, o objeto pesquisado e os sujeitos da pesquisa, de modo que seja possível uma melhor apreensão da visão pessoal dos participantes, das suas percepções e do mundo que os cerca.

Os sujeitos da pesquisa foram 20 (vinte) alunos/as do curso de licenciatura em Letras Vernáculas da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Campus XVIII, lócus da pesquisa. Não houve critérios de seleção, a pesquisa foi divulgada via link em WhatsApp e E-mail dos licenciandos, dos vinte participantes que aceitaram participar da pesquisa, dez (10) se encontravam no 8º semestre, cinco (5) no 4º semestre e cinco (5) no 6º semestre.

Foram consideradas para a realização da pesquisa, instrumentos como questionário (MARCONI; LAKATOS,

1999) com perguntas abertas e fechadas sobre a aprendizagem no de Ensino Remoto e a afetividade do ponto de vista da relação professor-aluno. Para aplicação do questionário, usamos as potencialidades do *Google Forms*. O questionário foi composto por 6 questões: 3 de múltiplas escolhas, com o objetivo de conhecer o contexto que os/as alunos/as estão inseridos e 3 abertas, onde foi solicitado que colocassem palavras que estivessem relacionadas às concepções pessoais de cada aluno, frente ao objeto da pesquisa. Para analisar as palavras relacionadas às concepções, utilizamos o aplicativo *Mentimeter* para formar nuvem de palavras.

Foi utilizada a metodologia de análise do conteúdo (BARDIN, 2010) para a análise dos dados coletados. As categorias de análises discutidas, foram: Lugar apropriado para o desenvolvimento dos estudos no contexto pandêmico; Tipo de aparelhos que utilizam para assistir as aulas e qualidade da internet; Relação professor-aluno no Ensino Remoto e Vínculo afetivo no ensino no Ensino Remoto.

## **Resultados e discussões**

As figuras apresentadas abaixo (1 e 2) versam sobre a compreensão dos estudantes sobre: a Relação professor-aluno; Vínculo Afetivo e Aprendizagem no Ensino Remoto. Para composição dessas imagens, nuvem de palavras, utilizamos o aplicativo *Mentimeter*<sup>25</sup>, as palavras que mais se destacam, foram as mais citadas nas repostas dos alunos, as menores, as que foram menos utilizadas.



---

25 Aplicativo que pode ser utilizado para o Ensino Remoto e Híbrido, disponível em: <https://www.mentimeter.com/>.

Figura 1: Relação professor-aluno no Ensino Remoto



Fonte: Dados da Pesquisa, 2020.

A figura acima, apresenta palavras que foram utilizadas pelos/as alunos/as para relacionar a compreensão dos/as mesmos/as sobre o objeto de estudo. Nessa questão, e nas próximas posteriores (4, 5 e 6) os/as alunos/as licenciandos foram convidados/as a citar duas palavras que estavam relacionadas a relação professor-aluno, relacionado ao de Ensino Remoto.

Através do exposto, podemos observar que as respostas foram diversas, tais como: parceria, afetividade, adaptação, desafio, sensibilização, resiliência, calma, ajuda, vínculo, empatia e distanciamento. De acordo com Libâneo (1994, p. 249), “as relações entre professores e alunos, as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula, faz parte das condições organizativas do trabalho docente [...]”. Entendemos então que o trabalho docente necessita não apenas de uma apresentação de conteúdo e organização de ementas, mas também cuidar na forma de falar, levar em consideração os aspectos afetivos de ambos, trabalhar com a sensibilização, calma, ajuda, parceria, afetividade, adaptação, como foi citado pelos licenciandos na pesquisa.

É prazeroso fazer algo com alguém com quem você

tenha uma parceria, afetividade e empatia. Isso também vale quando se fala em sala de aula e as relações entre alunos e professores, os aspectos afetivos e emocionais fazem parte do trabalho docente. Mesmo observando na imagem supracitada que as palavras que mais apareceram e que estão diretamente ligadas ao contexto dos licenciandos foram parceria, afetividade, força, adaptação e desafio, percebe-se que as palavras distanciamento, ajuda e sensibilização também aparecem. Mazzeto (2018), considera um desafio a mediação pedagógica no ambiente virtual, principalmente no que versa as questões de aprendizagem. Para esse autor, o professor precisa desenvolver uma estratégia competente para que alguns aspectos que estão relacionados às especificidades de aprendizagens não passem despercebidos por ele.

Sobre a afetividade na relação professor e aluno e desafios para uma prática eficiente, Libâneo (1994) apontou que as repostas e opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor e as dificuldades que encontram na assimilação do conhecimento. Assim, diante das nuvens de palavras, percebe-se que o vínculo afetivo entre professor/a e aluno/a no de Ensino Remoto no curso de licenciatura em Letras, está sendo estabelecido.

Figura 2: Vínculo afetivo no ensino no Ensino Remoto



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

A figura acima, representa as palavras que os/as alunos/as licenciandos foram convidados a citar em relação ao vínculo afetivo no de Ensino Remoto. Através do exposto, podemos observar que as respostas também foram diversas, tais como: aproximação, humanidade, necessidade, amor, perseverança, paciência, compromisso, motivação, empatia, cuidado, saudades, amizade e acolhimento. Almeida e Mahoney (2007, p. 86) salientam que para Wallon, “as pessoas são completas, com afeto, cognição e movimento. Relacionamo-nos com um aluno que também é uma pessoa completa, integral, com afeto, cognição e movimento. Somos componentes privilegiados do meio de nosso aluno”.

Diante de uma pandemia, que foi preciso nos adaptarmos em diversos aspectos, inclusive ao de Ensino Remoto, entendemos que como seres humanos, temos sentimentos, tudo em nossa volta nos afeta de alguma forma, e cada um tem sua maneira de lidar com as situações. Tanto a universidade, enquanto instituição, quanto o professor, devem garantir que o aluno tenha uma aprendizagem num lugar propício e acolhedor. Freire (1996) diz que o bom professor é aquele que consegue trazer o aluno até a intimidade do movimento do pensamento, a construção desse vínculo afetivo resultará em aprendizados significativos para ambos.

### **Considerações finais**

Mesmo nesse contexto pandêmico, a afetividade na relação professor-aluno está acontecendo no curso de Licenciatura em Letras, através de: aproximação, humanidade, necessidade, amor, perseverança, paciência, compromisso, motivação, empatia, cuidado, saudades, amizade e acolhimento. Relacionar afetividade com ensino e aprendizagem, não significa que o/a professor/a deve facilitar os processos, mas que venha a ser adotada como estratégia de incentivar e/ou reinventar o

ensino para atender as especificidades dos/as licenciandos.

Os/as professores/as universitários/as não receberam formação adequada para ministrar aulas através da mediação tecnológica, mas estão assumindo atitude de facilitador, incentivador da aprendizagem e motivador, para que os licenciandos cheguem aos objetivos de sua formação profissional. Assim, consideramos necessária, a afetividade nas aulas remotas no contexto universitário, para o sucesso do processo ensino e aprendizagem.

## Referências

ALMEIDA, L. de; MAHONEY, A. A. (orgs.). **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BAHIA. **Decreto nº 19.529 de 16 de março de 2020**.

Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19529-de-16-de-marco-de-2020>.

Acesso em: 24 de dezembro de 2020.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. **Covid 19 e Educação: resistências, desafios e (im)possibilidades**. Bahia, 2020.

Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480> . Acessado em 24 de dezembro de 2020.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988. Brasília, 1988**.

Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acessado em 25 de dezembro de 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo. Cortez, 1994.

MARCONI. M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MAZZETO. M. T. **Trilhas abertas na universidade: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores**. São Paulo: Summus, 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **COVID-19: OMS divulga guia com cuidados para saúde durante pandemia**. ONU News Perspectivas Global Reportagens Humanas, 2020.  
WALLON, Henry. **A Evolução Psicológica da Criança**. Lisboa, Edições 70, 1999.



mondrongo

# OS MODELOS DE GESTÃO E A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA

Elienai Santana da Cruz de Araújo<sup>26</sup>

**Resumo:** Este artigo discute os modelos de gestão em educação e faz parte de um dos capítulos da Dissertação no campo das políticas educacionais apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estado e Sociedade da Universidade Federal do Sul da Bahia – PPGES, na linha Sociedade, Cultura e Ambiente. A pesquisa tem como foco a atuação das Unidades Executoras Próprias (UEX) no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). As UEX se constituem como Colegiados Intraescolares que, dentre outras atribuições, são responsáveis pelo controle social do PDDE criado em 1995 no bojo das políticas voltadas ao financiamento da Educação Básica. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que se propõe a investigar quais os segmentos sociais, dentre os estabelecidos por lei, que estiveram mais presentes na composição das UEX nos últimos cinco anos (2017-2021), bem como, analisar a atuação dessas representações no que se refere ao exercício do controle social na rede municipal de Itamaraju/Bahia. Espera-se como resultado desta investigação, fomentar a participação da comunidade escolar na atuação das políticas públicas educacionais, de forma a contribuir para a efetivação da gestão democrática nos espaços escolares.

**Palavras-Chave:** Modelos de gestão. Política educacional. Unidades Executoras Próprias.

## Introdução

Discutir participação social no âmbito escolar remete-se necessariamente pensar em que modelos de gestão a escola se pauta de forma a garantir, ou não, o compartilhamento

---

26 Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade. Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB. *E-mail:* nai\_andre@hotmail.com.

e tomada conjunta de decisões nos aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros. Nesse contexto, ao pesquisar sobre a atuação das Unidades Executoras Próprias (UEX) no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), foi necessário imergir em reflexões sobre os modelos antagônicos de gestão presentes nas políticas sociais, inclusive no campo educacional, explicitando quanto a nossa defesa em prol da gestão escolar e financeira numa perspectiva de gestão democrática.

As UEX é um termo genérico criado pelo Ministério da Educação para se referir a todos os colegiados intraescolares que tornam possível o repasse de recursos do PDDE para as escolas públicas e, para além disso, tem como objetivo fortalecer a participação coletiva nas decisões sobre a utilização dos recursos públicos destinados à educação e de seu controle social.

Sobre os conselhos, Almeida e Tatagiba (2012, p. 69) os definem como “instâncias que se particularizam no interior do sistema decisório das políticas públicas pelo seu caráter plural e híbrido, dado que são compostas por representantes estatais, representantes da sociedade civil e de prestadores de serviços públicos”. A pluralidade dessa composição torna o processo de decisões mais justas e legítimas, pois permeará os diversos interesses implicados na elaboração e atuação das políticas públicas.

As autoras afirmam que, apesar do impacto institucional que os conselhos gestores representam nas políticas públicas, os estudos sobre o assunto têm mostrado à exaustão com que esses conselhos tem esbarrado em limites que, consequentemente, acabam esvaziando ou restringindo seus potenciais democratizantes, sendo um paradoxo: a vitalidade do modelo conselho e sua relevância no redesenho das políticas setoriais, acompanhada de sua reduzida capacidade para incidir nas relações de força das políticas em suas áreas específicas. Sendo assim, argumentam que é necessário rever as rotinas dos conselhos, para que haja mudanças na prática cotidiana que “confirmam maior centralidade ao exercício da política, em lugar da rotina

burocrática da gestão” (ALMEIDA E TATAGIBA, 2012, p. 71).

Através de pesquisa de campo com a participação de 18 colaboradores, sendo estes, membros das UEx de 2 escolas do município de Itamaraju-BA, sendo uma da sede e uma do campo, foi possível analisar sobre as questões relacionadas as atribuições dos membros, principais dificuldades para a atuação dos órgãos colegiados em relação ao PDDE e sugestões para sua melhoria. Para isso, foi utilizado um questionário eletrônico com questões referentes ao Conselho Escolar, PDDE e às UEx, dando espaço para declarações, conclusões e sugestões mais individualizadas de cada colaborador em relação a sistemática de funcionamento dos Colegiados Intraescolares e o PDDE, como: periodicidade das reuniões, participação enquanto conselheiros nos processos decisórios e se estes deliberam sobre questões relacionadas à dimensão pedagógica e administrativa, dificuldades mais recorrentes que impedem o funcionamento dos Colegiados, questões acerca do planejamento e utilização dos recursos, dentre outras questões.

Refletimos sobre esse cenário complexo cujas capacidades, potencialidades e limites divergem de escola para escola, dependendo de seus contextos específicos, cabendo ao diretor escolar se ajustar e adaptar-se a essa invasão de tentativas internacionais para a elevação dos padrões educacionais, de modo que sua performance é constantemente cobrada.

Parente (2017, p. 275) justifica que essa multiplicidade de atribuições sobre os diretores escolares se dá em razão da ampliação das práticas de gestão fundamentadas no gerencialismo, que trabalha numa perspectiva de expandir a quantidade de atividades da escola. Segundo o autor:

A administração de projetos e a prestação de contas também contribuem para o fortalecimento do gerencialismo na escola, na medida em que ocupam grande parte do tempo do gestor com tarefas burocráticas. A necessidade



de incorporar à escola vários projetos, o gerencialismo de procedimentos administrativos complexos associados a sistemas automatizados que nem sempre funcionam adequadamente e o controle de várias contas bancárias para justificar os recursos utilizados são alguns dos mecanismos que burocratizam profundamente a gestão da escola, além de ocupar um tempo excessivo do diretor, que deixa de realizar outras tarefas para cumprir prazos e apresentar documentos necessários para a regularização dos projetos desenvolvidos na escola. (PARENTE, 2017, p. 275).

Na sequência do texto serão apresentados recortes do capítulo 4 da dissertação que discute os modelos de gestão protagonizados no âmbito da educação.

### **Os modelos de gestão e suas implicações na participação social**

A derrubada do regime militar e a retomada da democracia, culminando na Constituição Federal de 88, representou para os movimentos sociais e sociedade civil uma grande conquista pela abertura de novos canais de participação, principalmente, nas políticas sociais. A Constituição Cidadã estabeleceu a “reconquista de espaços políticos que a sociedade civil brasileira havia perdido” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p.138).

Nos debates em prol da transição do regime em vigência, associou-se a participação da sociedade civil na elaboração, implementação e controle das políticas públicas como “recuperação da capacidade de resposta do aparato estatal” (TATAGIBA, 2003, p. 173). Nesse sentido, a participação social, contrapondo ao modelo de gestão extremamente centralizado e ineficaz, passou a ser definido como possibilidade de

um novo *modus operandi*, canalizado nos princípios de descentralização, transparência e universalismo procedimentais. Tais princípios, consolidados na Carta Magna de 88, trouxeram expectativas em torno de experiências inovadoras por parte da sociedade e dos chamados governos progressistas, no entanto, na década de 90 sofrem um forte revés no contexto de afirmação da agenda neoliberal. A esse respeito, a autora acrescenta:

O saldo desse processo foi, como vimos, uma curiosa e desafiadora convergência entre a agenda de reformas das políticas públicas defendida pelas forças articuladas em torno do modelo neoliberal e a agenda de reformas dos setores mais progressistas. No campo das políticas sociais, a expressão mais desafiadora dessa “confluência perversa” é o discurso em defesa da participação. Atualmente, essas duas vertentes originárias de tradições políticas distintas deságuam, num mesmo senso comum que afirma a participação como solução mágica para combinar democracia e eficácia na produção das políticas, em especial na área social (TATAGIBA, 2003, p. 174).

Nesse contexto, interrogar sobre os significados que essa participação assume e tendências que consolidam é de extrema relevância para compreender a natureza da democracia em construção, visto que a participação pode ajudar a consolidar diferentes tendências: aquelas que ampliam e/ou aprofundam a democracia ou aquelas que reduzem a sua intensidade e propósito (TATAGIBA, 2003).

Segundo a autora, com o intuito de superar uma cultura política tradicional brasileira, cuja gestão se traduziu em práticas políticas evidenciadas pela centralização, privatismo e ineficiência na prestação dos serviços públicos, surgiram dois relevantes modelos de gestão: o modelo democrático-popular e o modelo gerencial. Ambos pautados na perspectiva de supe-

rar os padrões tradicionais de intervenção do Estado e tendo como estratégia central a participação da sociedade como alternativa para realizar as rupturas pretendidas. Todavia, eles se distinguem na forma de interpretar e concretizar a participação na gestão, determinando, assim, os impactos potenciais das experiências participativas, pois estes serão determinados em função do modelo de gestão que as orientam e estruturam.

No modelo democrático-popular a articulação entre Estado e sociedade baseia-se na exposição dos conflitos e a negociação das diferenças, tendo como centro a disputa democrática entre os atores sociais com seus interesses e pontos de vista divergentes. O mais importante nessa negociação é a própria construção do interesse público, partindo do pressuposto de que este não está previamente definido, mas deverá ser construído a partir da discussão e disputas de interesse.

Já no modelo gerencial, também denominado modelo empreendedor, a participação é considerada uma relevante ferramenta de gestão na área social, num contexto da promoção de políticas mais eficientes de inclusão social por um lado, e por outro, tendo a redução de investimentos na área social. A participação, nesse contexto, é essencial para promover a maximização dos recursos e ampliar as condições de oferta a partir do envolvimento de novos sujeitos e organizações não-governamentais. Além disso, a participação da sociedade fica restrita à execução, enquanto lhe é negada uma participação ativa na definição das políticas, significando, assim, a despolitização do debate público. É uma tendência que tem influenciado um grande número de experiências consideradas inovadoras no país, mas essas experiências são extremamente ambivalentes porque na realização do novo, inovação dos processos e conteúdo das políticas, concomitantemente são mantidos limites rígidos ao avanço do diálogo entre públicos e instituições referentes a democratização da decisão. Se por um lado, avançam na configuração gerencial “estabelecendo a importância

do planejamento e monitoramento das ações, submetendo a ação estatal ao controle social; elas apresentam um reduzido poder de inovação no que respeita ao centro de formulação das políticas e canais tradicionais de definição das políticas” (TATAGIBA, 2003, p. 174).

No âmbito educacional a gestão democrática é instituída na Constituição Federal em seu art. 206, inciso VI, como um dos princípios do ensino público. É estabelecida no art. 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96):

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática de ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I-Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; II-Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (LDB 9394/96).

Na meta 19 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 a efetivação e o aprimoramento da gestão democrática da educação pública também se fazem presentes, através de suas estratégias para a garantia da participação coletiva de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar: “Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto” (BRASIL, 2014).

Sendo assim, com base nessas legislações, diversas políticas vem sendo realizadas sob o manto da gestão democrática, desde a esfera macro até na própria atuação da política dentro dos espaços escolares. Em relação a concepções de organização e modelos de gestão escolar, Libâneo (2004) apresenta duas concepções antagônicas quanto a finalidade social e

política existentes no âmbito educacional: a científico-racional e a sociocrítica. A primeira tem como base a burocracia e o tecnicismo, enquanto a segunda concebe a organização escolar como um sistema que integra pessoas, “destacando-se o caráter intencional de suas ações, a importância das interações sociais no seio do grupo e as relações da escola com um contexto sociocultural e político” (LIBÂNEO, 2004, p. 120). A partir dessa concepção, o autor identifica quatro modelos de gestão, sendo três delas com diferenças peculiares em suas características, mas que têm em comum o envolvimento entre a comunidade escolar no processo da gestão: Autogestionário, Interpretativo e Democrático-participativo; e o modelo Técnico-científico, que vai na contramão dos modelos anteriores, pois tem como principais características a divisão técnica do trabalho, poder centralizado no diretor e uma administração regulada.

Partindo da análise desses modelos, Parente (2017) chega à conclusão de que o modelo de gestão técnico-científico, retratado por Libânio, apresenta características muito similares ao atual modelo gerencialista, pois a diretriz de embasamento de ambos é a burocracia.

O gerencialismo, conforme Ball (2010) caracteriza-se como principal mecanismo da reforma política e da reengenharia cultural do setor público nos países capitalistas centrais, impactando os países periféricos. Através dele, os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas são destruídos e provocam a substituição por sistemas empresariais competitivos. Nesse contexto, os conceitos de performatividade e performance dão um novo significado a gestão pública:

Performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação [...]. É um sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança. Performances – de sujeitos individuais e orga-

nizações – servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção. Elas significam, encapsulando ou representando um valor, a qualidade ou a valia de um indivíduo ou de uma organização dentro de um campo de julgamento (BALL, 2010, p. 38).

Desta forma, a busca por melhores resultados por parte do gestor escolar se dá a partir do desenvolvimento de competências, por meio de uma performance que está sujeita a julgamentos, comparações e demonstrações como estratégia de controle e mudança. O trabalho do gerente envolve incutir uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização. A performance gerencialista busca o máximo de resultados com o mínimo de investimentos. Dessa forma, construir e publicar informações e realizar mecanismos que estimule, julgue e compare as instituições escolares e profissionais em termos de resultados, significa alcançar a performatividade ideal.

Todos os modelos de gestão existentes no campo educacional, no entanto, são por natureza plurais e diversificados em variados graus, dependendo de vários condicionantes que se modificam conforme o contexto de cada unidade escolar. Até as regras formais, que essencialmente são rígidas, estão sujeitas a sofrer variações quando executadas, além disso, não são as únicas responsáveis pela dinâmica e organização da escola (PARRENTE, 2017). Ratificando essa conclusão, Lima (2011) expõe:

As mudanças sociais e escolares, sendo influenciadas pelas mudanças ocorridas ao nível das decisões políticas centrais e dos modelos decretados, não seguem apenas as regras impostas por estes, nem se subordinam necessariamente aos mesmos ritmos e condições. Não basta alterar as regras formais para mudar as



realidades escolares, e estas mudam, com frequência, mesmo quando as primeiras se mantêm inalteradas (LIMA, 2011, p. 124).

Isto significa que os modelos de gestão influenciam a organização da escola, no entanto, esta não é limitada a eles. Prova disso é que existem escolas que fazem parte do mesmo sistema de ensino e adotam o mesmo modelo de gestão, e, no entanto, são bem diferentes entre si.

De acordo com Parente (2017) a gestão da educação tem sido pauta de discussões, numa perspectiva por novos modelos de gestão das escolas que sejam menos tecnicistas e burocráticos, mais coerentes com a visão de gestão democrática reivindicada pelos grupos sociais e estabelecida pela legislação em vigor. Problematizar esta questão se torna indispensável, de forma que a percepção de modelo organizacional seja desafiada e desconstruída a partir do estudo da ação (LIMA, 2011). Nessa perspectiva, Luck (2009) define gestão democrática:

Pode-se definir, portanto, a gestão democrática, como sendo o processo em que se criam condições e se estabelecem as orientações necessárias para que os membros de uma coletividade, não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam os compromissos necessários para a sua efetivação. Isso porque democracia pressupõe muito mais que tomar decisões, ela envolve a consciência de construção do conjunto da unidade social e de seu processo como um todo, pela ação coletiva (LUCK, 2009, p. 71).

Sendo assim, entende-se como gestão democrática escolar o processo político em que as pessoas que fazem parte do contexto educacional têm a oportunidade de discutir, planejar, intervir, deliberar e acompanhar todas as ações voltadas

para o bem comum, desenvolvimento e sucesso da instituição de ensino, primando pela qualidade da educação. “Trata-se, portanto, de fortalecer procedimentos de participação das comunidades escolar e local no governo da escola, descentralizando os processos de decisão e dividindo responsabilidades” (DOURADO, 2001, p. 15).

Paro (1998), já há mais de 20 anos, sublinhava que são muitos os obstáculos para que a participação da comunidade na gestão da escola pública se concretize, por isso, um dos requisitos principais e preliminares para quem, efetivamente, se disponha a propiciá-la, é convencer-se da importância e da necessidade dessa participação, não desistindo diante das dificuldades. O autor ainda acrescenta que essa participação, assim “como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar” (1998, p. 17), sendo necessária a reflexão prévia sobre as adversidades e potencialidades apresentadas pela realidade, norteando, assim, a ação.

### **Considerações Finais**

A partir da pesquisa sobre a atuação dos membros das Unidades Executoras Próprias no controle social do programa Dinheiro Direto na Escola, pudemos constatar que as demandas de atividades administrativas têm impulsionado os gestores a assumirem, muitas vezes, um modelo gerencialista e de resultados para atender as agendas impostas pela Política Pública Nacional. Todavia, é consenso entre todos os colaboradores pesquisados, a importância da participação dos membros das UEx e dos Conselhos escolares no controle social dos programas e das políticas para a obtenção de resultados mais significativos e representativos da comunidade escolar, apesar dos diversos destaques apresentados pelos colaboradores das dificuldades que impedem a participação mais efetiva e de qualidade.

Nessa conjuntura, é notório que o diretor escolar aca-

ba assumindo responsabilidades que, pelos documentos legais não são suas, mas no contexto da prática acaba sendo, para garantir que todas as exigências impostas pela política atual sejam cumpridas para a garantia dos recursos financeiros.

A defesa sobre a necessidade de gestões mais democráticas e participativas se dá em razão de que, na gestão das múltiplas demandas que recaem sobre as escolas, o gestor não esteja só e que permita através de uma prática da escuta e participação dos diversos atores no contexto da escola e da comunidade, refletir sobre as adversidades e potencialidades existentes em sua realidade educacional de forma a nortear todas as ações voltadas para o bem comum.

Nesse contexto, a Constituição Federal Brasileira no Artigo 206 Inciso VI, estabelece a gestão democrática do ensino público na forma da lei. Reafirmando esse compromisso das escolas públicas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, no Artigo 14 Inciso II, assegura a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a “implementação” do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e estabelece como uma das diretrizes: “promover a gestão participativa na rede de ensino” (Art. 2º, Inciso XXII). É responsabilidade das UEx, através das representações e segmentos da comunidade escolar e local que as compõem, a participação efetiva na gestão pedagógica, administrativa e financeira. Nesse sentido, Luck (2000) corrobora com essa visão, ao afirmar que:

A autonomia não se resume, portanto, à questão financeira, nem é mais significativa nessa dimensão, e sim na política, isto é, no que se refere à capacidade de tomar decisões compartilhadas e comprometidas e usar o talento e a competência coletivamente organizada e articulada, para a resolução dos problemas e desafios educacionais, assumindo a responsabilidade pelos resultados dessas ações, vale

dizer, apropriando-se de seu significado e de sua autoria. Portanto, a descentralização é um meio e não um fim, na construção da autonomia, assim como esta é, também, um meio para a formação democrática dos alunos (LUCK, 2000, p. 21).

Isso significa vincular a ideia da gestão escolar democrática com a função social que a escola deve cumprir: provimento de uma educação de qualidade, pois segundo Luck, (2009, p. 71) “vale dizer que todos os processos e ações participativos promovidos pela escola somente se justificam na medida em que sejam orientados para melhorar os resultados dos alunos”.

## Referências

ALMEIDA, C; TATAGIBA, L. F. **Os conselhos gestores sob o crivo da política: balanços e perspectivas**. Serv. Soc., São Paulo, n. 109, p. 68-92, jan./mar. 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/pRrVfjB4MXqZkbLJDYwd7GJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 de jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em 10 de mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm) Acesso em: 15 de mar. de 2021.

DOURADO, L.F. **Progestão: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?** Módulo II. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e**

**prática.** 5. Ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa.** 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicação quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto.** v. 17, n. 72, p.11-33, Brasília, fev./jun. 2000. Disponível em [https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/gestao\\_democratica/kit5/perspectivas\\_da\\_gestao\\_escolar\\_e\\_implicacoes.pdf](https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/gestao_democratica/kit5/perspectivas_da_gestao_escolar_e_implicacoes.pdf). Acesso em 28 de jul. 2021.

\_\_\_\_\_. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

PARENTE, J. M. *Gestão Escolar no contexto gerencialista: o papel do diretor escolar.* Roteiro, Joaçaba, v. 42, n. 2, p. 259-280, maio/agosto. 2017. Disponível em: [www.editora.unoesc.edu.br](http://www.editora.unoesc.edu.br) Acesso em: 23 de jun. de 2021.

\_\_\_\_\_. **Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa.** Educação & Realidade, vol. 35, núm. 2, maio-agosto, 2010, pp. 37-55 Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227077004.pdf>. Acesso em: 30 jun.2021.

TATAGIBA, L. F. **Participação, Cultura Política e Modelos de Gestão: A democracia gerencial e suas ambivalências.** (Tese de Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Campinas, SP, 2003. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/279838>. Acesso em: 25 de jun. 2021.



mondrongo

# AUTONOMIA, IDENTIDADE E CANTIGAS DE RODA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ACHADOS DA PESQUISA

Márcia Lacerda Santos Santana<sup>27</sup>

**Resumo:** Este artigo traz um recorte de práticas educativas realizadas por educadores da Educação Infantil, no período da co-formação oferecidas a esses educadores na cidade de Itamaraju, como recurso metodológico de uma pesquisa de Mestrado em Educação. As práticas desenvolvidas foram no campo da diversidade e valorização da cultura local das crianças e de suas famílias. A pesquisa, na sua totalidade, buscou responder sobre a influência do espaço físico dos Centros de Educação Infantil na Prática Pedagógica desenvolvida pelos educadores, no Município de Itamaraju/BA. O método de pesquisa foi uma abordagem qualitativa via a pesquisa-ação existencialista ancorada em Freire (1994) e Barbier (2007). O diário de itinerância da pesquisadora, os diálogos com os professores no grupo de co-formação, as fotografias das práticas do cotidiano das crianças e os educadores foram alguns dos instrumentos utilizados para registro dos dados. Como resultado do processo de co-formação foi organizado um quadro com os depoimentos dos professores que revelam o desejo e a consciência nascida no grupo da necessidade de intervenções e mudanças das condições atuais.

**Palavras-Chave:** Diversidade. Identidade. Co-Formação. Educação Infantil.

## Introdução

Nas últimas décadas a democratização da Educação Infantil se configurou como meta na diversa legislação educacional vigente no Brasil. Após o ano de 1988 a primeira etapa

---

27 Doutoranda em Estado e Sociedade pela Universidade Federal do Sul da Bahia, (2019-2022). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz, (2018). Graduada em Pedagogia, Universidade Católica de Salvador (1995). E-mail: marlacerda1@yahoo.com.br

da Educação Básica passou a ser foco de várias políticas públicas voltadas para o acesso e a universalização. Esse novo cenário veio requerer várias ações e a formação continuada de professores dentro desta especificidade passa a ser uma necessidade. Em consonância e posteriormente a esse movimento a instituição da Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008 - História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena que altera a Lei nº 9394/96 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” lançando um olhar diferenciado para as questões da diversidade e cultural destas crianças. Todas essas iniciativas colaboraram para a construção de uma pedagogia voltada para o respeito à infância tendo como pontapé inicial a Constituição Federal de 1988, marco legal do reconhecimento da Educação Infantil enquanto direito público e subjetivo no Brasil. Nasce assim uma política pública e uma prática pedagógica para Educação Infantil construída através da variedade de documentos oficiais produzidos pelo MEC com a finalidade de delimitar o campo, organizar e sistematizar o atendimento e estruturar e credenciar os Centros de Educação Infantil.

Legislações outras complementares que também validaram e reforçaram essas necessidades foram elaboradas, dentre elas a lei 8.026 de julho de 1990, que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, que é o estatuto da criança e do adolescente. Onde no seu artigo 4º assegura o direito da criança à educação dentre outros direitos básicos, e estabeleceu que é dever do poder público, entre outros, como família e sociedade assegurá-lo com absoluta prioridade. A importância do estatuto é que este coloca a criança como sujeito preferencial na formulação e na execução das políticas sociais públicas criadas pelo Estado. Portanto, este artigo retrata um recorte da co-formação e as nuances do trabalho com a temática da diversidade e cultura local nas práticas dos educadores da Educação Infantil no Extremo Sul da Bahia.

## O caminho: Pesquisa-ação existencialista

O caminho da pesquisa perpassou por uma abordagem qualitativa pelo método da pesquisa-ação existencialista ancorado em Barbier (2007) e Freire (1994) tendo como referência para avaliação e teorização dos resultados as categorias Freireanas de situações-limites, atos limites, inédito viável e o ser-mais. Por situações-limites entende-se dentro da perspectiva Freireana o que foi apresentado no livro *A Pedagogia do Oprimido* (1994). As situações-limites pensadas por Freire são a forma como os homens e as mulheres exteriorizam as suas visões do mundo. Ora ela se dá de forma fatalista, ora de forma estática ou dinâmica. Para Freire (1994) a consciência dominada do oprimido tem dificuldade de captar a situação-limite na sua totalidade, ficando nas suas manifestações periféricas e este é um fato para o qual o investigador tem que se atentar. Para Freire (1994) falta aos homens e às mulheres uma compreensão crítica da totalidade, captando-a em pedaços sem o reconhecimento da interação das partes. Portanto, a investigação que se dá por uma metodologia conscientizadora deve possibilitar essa apreensão do todo, inserir ou começar a inserir o homem em uma forma crítica de pensar o mundo. Usando nesta caminhada o que preconizou Barbier(2007: p.118): 1) A identificação do problema e a contratualização; 2) O planejamento e a realização em espiral; 3) As técnicas de pesquisa-ação; 4) A teorização, a avaliação e a publicação dos resultados. Realizamos no espaço temporal da pesquisa de campo (06 seis meses) quatro etapas de diálogos com caráter didático de organização da pesquisa.

As ferramentas utilizadas para coleta de dados foram: o diário de itinerância da pesquisadora, as fotografias do cotidiano da creche realizadas pela pesquisadora e por todos os sujeitos da pesquisa (pesquisador coletivo) que eram postadas em um grupo de *WhatsApp*, criado para socializar e partilhar as experiências entre os sujeitos da pesquisa; e os registros es-

critos dos encontros de diálogos com as falas, dúvidas, contribuições e achados do grupo durante os estudos de co-formação. Foram avaliados também nos encontros o PPP do Centro de Educação Infantil e a proposta curricular para Educação Infantil unificada do município e os registros fotográficos das práticas desenvolvidas pelas educadoras durante o período da pesquisa sempre com o foco na diversidade e respeito a cultura local.

### **As noções entrecruzadas em pesquisa-ação que fizeram parte da co-formação dos professores durante a investigação**

#### *A escuta sensível*

A escuta sensível para Barbier (2007) é indispensável à pesquisa-ação, ela apoiou-se na empatia, trata-se de escuta-ver, ela tende para o lado mais meditativo, seguindo o sentido oriental do termo (Barbier, 2007, p.94). O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e o cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mito (Barbier 2007, p.94). A escuta sensível é a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem aderir às opiniões ou se identificar com o outro, (Barbier, 2007: p.94). Na escuta sensível é preciso, segundo Barbier (2007, p.95), saber apreciar o “lugar” do outro para poder escutar a sua palavra ou a sua capacidade “criadora”. É preciso reconhecer o ser na sua qualidade pessoal complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora. A atitude requerida do pesquisador profissional em relação ao público-alvo – grupo-sujeito – pesquisador coletivo é uma escuta sensível dentro de uma abertura holística. É uma escuta dos sentidos na medida em que a audição, o tato, o gosto, a visão, o paladar são elementos da (e na) escuta.

## *O pesquisador coletivo*

A presença do pesquisador- coletivo é entendida aqui como o conjunto do grupo-alvo de professoras, que garantirá a dialética e estimulará constantemente o movimento da pesquisa-ação. O pesquisador- coletivo foi proposto por Barbier (2007), nos anos 70 em oposição ao grupo-objeto ou submisso das pesquisas positivistas. O pesquisador-coletivo é um grupo-sujeito para Barbier (2007 p.104) e representa uma entidade que não pode ser reduzida a soma de seus membros. Segundo Barbier (2007, p. 104), o pesquisador coletivo é um grupo-rolê – tipo de organização de trabalho onde os sujeitos vão se substituindo para assegurar um trabalho contínuo e ininterrupto – indispensável para a pesquisa – ação. Porém, adverte o teórico, que é preciso ter muito cuidado para se encontrar no grupo-alvo da investigação, as pessoas mobilizadas e os líderes de opiniões interessados em uma ação de reflexão. No pesquisador-coletivo está a fonte da informação de primeira mão, ele é o multiplicador, acelerador ou difusor da mudança Barbier (2007: P.104).

O grupo-alvo de educadores (pesquisador-coletivo), se formou a partir da contratualização que ocorreu nos 04 primeiros encontros, com as docentes. O pesquisador-coletivo tem a incumbência de estudo-análise e reflexão-proposições sobre formação e diversidade e suas aplicações educativas na Educação Infantil. Esta investigação parte do princípio que as docentes são conhecedoras da problemática da escola (situações-limites) e da região, mas, a priori, ninguém tem a extensão do fenômeno ou do todo, contudo podem contribuir para a reflexão do assunto a ser abordado.

O pesquisador-coletivo é o agente, por excelência, da co-formação, ele é constituído por mediação e paciência, uma arte da escuta por parte do pesquisador profissional (BARBIER, 2007, p.104). Ele vai nascendo aos poucos, a confiança, a convivibilidade vai dando forma a essa instituição.

## *A escrita coletiva*

Diferentemente da pesquisa clássica onde o pesquisador é sempre encarregado da redação do relatório final, na pesquisa-ação, segundo Barbier (2007, p. 105), faz parte da credibilidade que a escrita seja coletiva. Segundo Barbier (2007)

Os escritos são submetidos à discussão de todos. Isso não quer dizer que os textos devam ser escritos coletivamente, mas o conjunto do relatório deve conter partes escritas pelo maior número possível de membros (BARBIER, 2002, p. 105).

Assim a escrita coletiva, nesta investigação, se deu através de duas etapas: Primeira, a partir da produção de pré-textos baseados nos registros do diário de bordo, no questionário-diagnóstico, nos conteúdos advindos da escuta sensível e dos relatos nos encontros de diálogos. Posteriormente esses pré-textos foram lidos, modificados ou aprovados pelo pesquisador-coletivo nos diálogos seguintes.

### **A formação: Pesquisa e co-formação**

Foram realizados durante o período de pesquisa e co-formação 11 encontros de diálogos com 13 educadoras, 11 monitores, 01 diretor e 01 coordenador pedagógico no período de 06(seis) meses. Primeira etapa foi destinada à identificação e discussão do problema e a contratualização do grupo para constituição do pesquisador coletivo; segunda etapa serviu para a identificação do pesquisador-coletivo traçar um perfil e organizar um planejamento/agenda com os tempos individuais/coletivo para os encontros; terceira etapa aprofundamento das questões relativas ao uso dos espaços e da prática pedagógica dos professores com foco no trabalho com a diversidade e

cultura local na quarta etapa destinada à avaliação e teorização dos dados obtidos para construção final do texto da pesquisa.

Quadro 01: Organização dos diálogos

ETAPAS DOS DIÁLOGOS	QUANTIDADE DE ENCONTROS	PERÍODO	TEMA
<b>1ª etapa</b>	03 encontros	31/10/2017 01/11/2017 07/11/2017	O encontro com o outro – parceria e acordos – nasce o pesquisador coletivo
<b>2ª etapa</b>	03 encontros	13/11/2017 20/11/2017 07/02/2018	Diagnostico - identificação do pesquisador coletivo, perfil do grupo
<b>3ª etapa</b>	04 encontros	26/02/2018 28/02/2018 15/03/2018 15/03/2018	Novos acordos e aprofundamento das questões relativas ao uso dos espaços e da prática pedagógica dos professores
<b>4ª etapa</b>	02 encontros	11/04/2018 06/06/2018	Avaliação e teorização dos dados obtidos para construção final do texto da pesquisa.

Fonte: anotações da pesquisadora.

A partir destes diálogos traçou-se o perfil dos profissionais e também foi possível identificar a prevalência de mulheres como professoras, o que reforça estudos anteriores da supremacia do gênero feminino nesta etapa da educação. Essa constatação redefiniu nossa orientação quanto aos participantes que passaram a ser referendadas no texto pelo uso do gênero feminino em respeito à maioria representativa. Foi acordado com as participantes a utilização de codinomes de flores para a identificação de cada uma. Entre as participantes, só cinco professoras tinham uma larga experiência com o trabalho na Educação Infantil, mais de 05 anos de trabalho, as

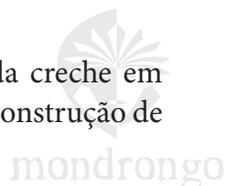
demais participantes estavam ingressando na docência ou haviam ingressado recentemente. O que configura um quadro de pouca experiência e quase ou nenhuma intimidade com as temáticas próprias do trabalho e da prática na Educação Infantil. Outra questão avaliada foi a formação inicial das participantes que evidenciou um descompasso com a legislação vigente em relação a formação mínima obrigatória para o trabalho na EI, visto que 05 das participantes não tinha a formação requerida por Lei e 02 das professoras possuíam licenciaturas em áreas específicas próprias para o ensino fundamental. Segue perfil:

Quadro 02: Perfil das educadoras participantes-pesquisadores  
(coletivo) / 1º bloco de diálogos

PROFESSOR	IDADE	SEXO	COR	FORMAÇÃO	TEMPO DE MAG.	TEMPO NA E.I
Prof. <sup>a</sup> . Acácia-amarela	54 anos	Fem.	Parda	PEDAGOGIA	30 anos	09 meses
Prof. <sup>a</sup> . Begônia	36 anos	Fem.	Negra	Pedagogia – cursando	04	02 anos
Prof. <sup>a</sup> . Camomila	36 anos	Fem.	Pardo	Pedagogia – cursando	02	02 anos
Prof. <sup>a</sup> Jasmim-Carolina	51 anos	Fem.	Pardo	Pedagogia	30	08 meses
Prof. <sup>a</sup> Rosa Banksiae	26 anos	Fem.	Pardo	Pedagogia	06	03 anos
Prof. <sup>a</sup> Crisântemo	26 anos	Fem.	Pardo	Pedagogia	02	01 ano
Prof. <sup>o</sup> . Lírio	40 anos	Mas.	Pardo	Pedagogia-cursando	02	08 meses
Prof. <sup>a</sup> Gérbera	31 anos	Fem.	Pardo	Pedagogia	04	04anos
Prof. <sup>a</sup> Girassol	51 anos	Fem.	Negra	Pedagogia- cursando	11	11 anos
Prof. <sup>a</sup> . Madressilva	41 anos	Fem.	Pardo	Pedagogia – cursando	04	07 meses
Prof. <sup>a</sup> . Hemerocale	46 anos	Fem.	Pardo	Pedagogia	19	15anos
Prof. <sup>a</sup> . Rosa do deserto	41 anos	Fem.	Pardo	Linc. Em Letras	19	19 anos
Prof. <sup>o</sup> . Girassol	55 anos	Fem.	Parda	Pedagogia	30	1 ano
Prof. <sup>o</sup> . Margarida	25 anos	Fem.	Negra	Pedagogia	03 meses	03 meses
Prof. <sup>o</sup> . Rosa dália	46 anos	Fem.	Parda	Pedagogia	21 anos	09 meses
Prof. <sup>o</sup> . Rosa menina	45 anos	Fem.	Parda	Pedagogia	20 anos	18 anos

Fonte: registros da pesquisadora.

Os encontros aconteceram no espaço da creche em dias e horários acordados antecipadamente via a construção de



uma agenda de co-formação e pesquisa. As temáticas abordadas foram suscitadas por meio de questionário, o instrumento de pesquisa aplicado no segundo encontro no início dos trabalhos para levantamento prévio das informações/necessidades que norteariam todo o trabalho posterior de co-formação e pesquisa. As temáticas vinculadas à questão da diversidade e cultura local foram abordadas a partir do estudo do Projeto Político-Pedagógico da creche e da Proposta Curricular Unificada para as creches do município. Verificou-se neste estudo que é necessário pensar numa Proposta Curricular menos generalista e que atenda às especificidades mais pontuais ligadas a cada instituição. Nas Práticas com a temática diversidade verificou a presença marcante da literatura infantil como ferramenta que possibilitou a abertura do diálogo para a inserção de temas ligados às diferenças étnicas e a desconstrução de valores pejorativos e preconceituosos com as diferenças estéticas típicas de cada etnia.

Figura 01. Momento da co-formação com professores da Educação Infantil



Fonte: arquivo da pesquisadora.

### **Na busca do ser-mais: autonomia, identidade e cantigas de roda**

Os achados da pesquisa foram teorizados e avaliados seguindo a categorização Freiriana. Buscamos identi-

ficar entre os relatos das professoras o que se constitui enquanto situação limite da sua ação pedagógica e de contexto de trabalho e quais os atos limites que foram desencadeados a partir destas situações. As novas ou inesperadas ações geradas pelo grupo na busca de superação das realidades postas foram categorizadas como o inédito viável. E destas possibilidades, o desvelamento, o enfrentamento do cotidiano no caminho pela superação, pela transformação pessoal, profissional e da prática, a possibilidade do ser-mais. Desta maneira foi construído um quadro com as situações-limites da realidade investigada e no decorrer da co-formação o caminho para o SER-MAIS que é o estado de superação da situação anterior.

Sobre os resultados, Barbier (2007: p.144) afirma que uma pesquisa-ação chega ao fim quando o problema inicial é resolvido e também questiona se isso é possível.

Para Barbier (2007: p.145), somente as pessoas ligadas ao problema podem afirmar com certeza se esse foi resolvido e que a última palavra sempre será dos membros do grupo-alvo de educadores. Como sugestão da pesquisa ficou a proposta para que as professoras, organizadas como estavam, catalogassem suas experiências de práticas pedagógicas com a diversidade e valorização da cultura e uso dos espaços com crianças pequenas e socializassem com os demais professores da cidade criando uma corrente, uma rede de inovação e reflexão sobre as práticas pedagógicas e o uso dos diferentes espaços na pedagogia com crianças. Apresentamos nas figuras abaixo alguns recortes da prática docente registradas pelas nossas câmaras e também fotografadas pelas pesquisadoras durante o período da pesquisa.



Figura 02. Prática pedagógica e cultura local



Fonte: arquivo do pesquisador coletivo.

Na figura 02 o trabalho com as cantigas de roda tradicionais e as representações da cultura local através do teatro, educadoras e crianças vivenciando experiências culturais e formativas tendo o pátio da escola como um cenário para viver e trabalhar a diversidade em um grande salão de festa que acolheu toda a comunidade escolar.

Figura 03: Música, diversidade e cultura local



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Nesta figura uma representação da prática e do protagonismo infantil com utilização dos instrumentos musicais pelas crianças em uma atividade no pátio e uma questão relevante nesta atividade é a presença do tambor, instrumento que é

símbolo da cultura afro e muito utilizado nas rodas de capoeira e nos cultos afros, sendo utilizado também pelas educadoras para marcar o ritmo da atividade. Na figura abaixo mais registros de práticas, agora com os cabelos das crianças na temática diversidade a partir da audição do livro de literatura infantil *O cabelo de Lelê*.

Figura 04: Literatura e pinturas de quadros no trabalho



Fonte: arquivo pessoal pesquisador coletivo.

Nas práticas presentes na figura 05 o trabalho com a identidade e a consciência do corpo se alonga para atividades de reconhecimento e valorização das características étnicas com ajuda de espelhos para identificação de fenótipos que demarcam as especificidades de cada criança.

Figura 05: Marcadores de identidade



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Acrescentou-se a essas práticas o importante e riquíssimo trabalho com a literatura infantil. Foram descortinados juntamente com as crianças alguns clássicos que colaboram com a desmistificação de preconceitos familiares e suscitaram a valorização do grupo. Entre os livros utilizados estão: *Menina bonita do laço de fita*; *A bonequinha preta*; *Dandara cachos e caracóis*; e o *Cabelo de Lelê*.

As metodologias desenvolvidas na abordagem de algumas temáticas ainda traziam algum tipo de resquício colonizador nas falas e nos discursos, algo, porém, aceitável levando em conta que todos estamos vivendo um processo de desconstrução de conceitos profundamente arraigados pela cultura na qual fomos formados. O que fica de relevante é a disposição e abertura do grupo para trabalhar temáticas ditas “polêmicas” já no contexto da Educação Infantil. Essas experiências vivenciadas no período da pesquisa apontaram para uma abertura pedagógica que caminha por concepção de práticas pedagógicas progressistas e críticas em relação à Educação Infantil. Com raízes teóricas aportadas em Paulo Freire e nas experiências de Malaguzzi (Gandini,2002) vindas de Reggio Emilia.

Nos escritos pedagógicos e políticos freireanos, as práticas pedagógicas são classificadas em “bancária” e “libertadora”. As práticas tidas como bancária para Freire (1985) são aquelas ligadas aos processos de aprendizagem nas quais o educador “deposita” conteúdos descontextualizados e sem vínculo existencial com a criança, sem significação crítica e que subservientes e passivamente as absorvem. Essa Prática é considerada pelo teórico como desumanizadora, pois parte do princípio que as crianças nada sabem e o professor é o grande detentor do saber. Na Educação Infantil essas práticas pretendem homogeneizar a forma de pensar e de agir das crianças e consequentemente, no futuro, o livre pensamento do adulto tirando toda a possibilidade do ser mais. Demo (2016, p. 88) afirma que: “O sistema não teme o pobre que tem fome”. Teme

o pobre que sabe pensar. Nas práticas libertadoras defendidas por Freire (1985) o aprender é um ato de conhecer a realidade. Nesta concepção tanto o professor quanto as crianças são mediatizados pelo mundo e pela realidade que os cercam. Os professores dentro de uma proposta voltada para as práticas Libertadoras abrem espaço para o diálogo, comunicação, interação, e trocas que vão gerando problemas e questionamentos sobre o estado atual das coisas na busca incansável por transformação.

Na eEducação Infantil, segundo a compreensão de Honr (2014), a criança deve ser agente do seu próprio conhecimento, como protagonista e ativa, alguém que aprende na interação com o meio e com os outros parceiros, mediatizada pelo mundo, na visão de Freire. Essa interação introduz a criança no ambiente, estimulando-a a participar, a construir e a ser protagonista em uma atitude participativa, que acontecerá na vida que partilha com o grupo (HONR, 2014).

O que a pesquisa registrou foram práticas pautadas no respeito às necessidades das crianças e a valorização das suas potencialidades, através do direito das crianças interagirem e comunicarem-se nos espaços sociais. Portanto, compreender a criança enquanto protagonista do seu processo de aprendizagem e entendê-la como sujeito ativo e produtora de cultura.

### **Considerações finais**

Portanto, concluímos a pesquisa com a consciência de que fechamos um ciclo. O ciclo oficial dentro do que previa o calendário da pesquisa e do curso de Mestrado. Porém, com o firme propósito de que esses estudos não devem parar por aqui. Ele deve continuar ou por mim ou pelo grupo de pesquisa. Não conseguimos responder todas as questões que emergiram durante os encontros, mas foi possível avaliar neste espaço/tempo

algumas nuances em relação ao nosso objeto de estudo e nossa questão de pesquisa. Porém, a medida que respondíamos algumas questões outras e outras surgiam.

O importante, o essencial que marca esse nosso período de estudo, pesquisa eco-formação e o desejo presente nos depoimentos dos professores da necessidade e vontade de fazer diferente. Nasceu a consciência de que é necessário mudar. Acreditamos que demos os nossos primeiros passos recheados de incertezas e inseguranças quanto ao futuro, tanto profissional quanto formativo. Porém, foi instalado no íntimo do nosso ser que podemos “ser-mais”. E que o coletivo vence e caminha melhor que o individual. Esperamos destes professores-sujeitos mobilizados que continuem crescendo em sua prática docente rumo à autonomia desejada.

## Referências

BALDISSERA, Adelina. **PESQUISA-AÇÃO: UMA METODOLOGIA DO “CONHECER” E DO “AGIR” COLETIVO**. Sociedade em Debate, Pelotas, 7(2):5-25, Agosto/2001

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Mapeando alguns desafios para as políticas públicas de educação infantil no Brasil. *In: VASQUES, Carla; SCHLICKMANN, Maria; CAMPOS, Rosânia. (Orgs.). Educação e infância: múltiplos olhares, outras leituras*. Ijuí: Unijuí, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar** 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> Acesso em 20 de junho de 2016.

 Instituto Brasileiro de Economia de Geografia e Estatística. (IBGE). IBGE@idades. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home>. Acesso em 18 de junho de 2016.

BRASIL. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento.** Rio de Janeiro: Tempo Brasiliense, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 6. ed. São Paulo:Paz e Terra, p. 85, 1996.

FORNIERO, Lúcia I. **A Organização do Espaço na Educação Infantil.** *In:* ZABALZA, Miguel A.(Org). Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998

HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MALAGUZZI, Loris. **História, ideias e filosofia básica.** *In:* EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella;FORMAN, George. As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.59-104.



mondrongo

# VIVENDO E (SOBRE)VIVENDO O TEMPO NA ESCOLA: UMA LEITURA DA OBRA DE HUGO ASSMANN “REENCANTANDO A EDUCAÇÃO: RUMO À SOCIEDADE APRENDENTE”

Rosângela Cardoso Silva de Oliveira<sup>28</sup>

**Resumo:** Este artigo reflete a respeito da noção de tempo proposta por Hugo Assmann em “Reencantar a educação, rumo à sociedade aprendente”. Analisa desde a história do tempo ao seu contexto atual e os tempos pedagógicos, suas diferentes configurações e significados. Nosso objetivo é discutir a ideia de tempo relacionada à práxis pedagógica, vista com olhares da pós-modernidade, presentes na obra analisada. Os gregos usavam duas expressões para designar o tempo que eram Chrónos e Kairós. O termo Chrónos designava o tempo cronológico, que pode ser medido, enquanto kairós seria um momento indeterminado no tempo, em que algo especial acontece. Sendo assim, este texto nos permite refletir acerca destes tempos dialogando com a obra de Hugo Assmann quanto aos tempos Chrónos e Kairós vivenciados na práxis pedagógica.

**Palavras-chave:** Tempo Chrónos. Tempo Kairós. Tempo pedagógico.

## Introdução

*O vento sopra no meu rosto, me lembrando que o TEMPO vai com ele  
Levando em suas asas os meus dias, dessa vida passageira  
Minhas certezas, meus conceitos, minhas virtudes, meus defeitos  
NADA pode detê-lo...  
O TEMPO se vai mais algo eu sempre guardarei...  
(Oficina G3 – O tempo)*

Conceituar o que vem a ser o tempo nos parece uma tarefa difícil, já que o termo apresenta concepções divergentes

---

28 Mestra em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE/UFES, especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela UFES, Licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia, Licenciada em Matemática pela Faculdade de Ciências Sociais – FACE. Professora da Faculdade Espírito Santo – FAES e professora de Matemática da Rede Municipal de Eunápolis. E-mail: rosieebenezer@gmail.com

conforme a área de estudo e de acordo com a visão de diversos autores na mesma área. As análises sobre o tempo abarcam as áreas de filosofia, a física, antropologia, química, história, entre outros.

Várias são as discussões científicas sobre a temporalidade nos mais diversificados contextos científicos. As teorias da física, da psicologia, da comunicação, da antropologia, da linguística e mais recentemente da informática aglutinam-se diante desta temática que se configura como um dos eixos das narrativas da pós-modernidade.

Abordar a temática do tempo aplicado ao cotidiano escola é complexo e extremamente necessário no atual cenário escolar. Hugo Assmann em seu livro “Reencantar a educação: rumo a uma sociedade aprendente” propõe uma reflexão acerca dos tempos pedagógicos vivenciados na escola, nessa sociedade de *aprendência*. Nesta obra Assmann se apresenta um pensador inquieto. Atento às mínimas mudanças que ocorrem na sociedade e nas fronteiras dos novos conhecimentos. Sabe acolher com senso extremamente crítico as várias contribuições e sabe traduzi-las para os contextos concretos onde se joga o destino das comunidades e das pessoas. A última temática discutida nesta obra são os tempos pedagógicos e o autor se esmera em discutir acerca dos tempos Chrónos e Kairós.

Os gregos usavam duas expressões para designar o tempo que eram Chrónos e Kairós. O termo Chrónos designava o tempo cronológico, que pode ser medido, enquanto kairós seria um momento indeterminado no tempo, em que algo especial acontece. Sendo assim, este artigo irá refletir acerca destes tempos dialogando com a obra de Hugo Assmann quanto aos tempos Chrónos e Kairós vivenciados na práxis pedagógica.

### **Genealogia do tempo**

É interessante como o tempo dita as regras da sociedade atual. Sentimos que o tempo se torna mais veloz e que não

acompanhamos essas transformações ou que em meio a tanta correria percebemos que o tempo para, e vivemos algo intensamente. Como relata Assmann (2001), “Tempo exato e tempo solto ao mesmo tempo” (ASSMANN, 2001, p. 2010).

A ideia de tempo surgiu desde o início da humanidade, o dia e a noite, como hora de caçar e proteger-se, era olhar para o sol e isso ficava definido. À medida que o homem começou a ser organizado em sociedade ele precisou organizar suas tarefas ao longo do dia. A humanidade, por muitos séculos guiou-se pela sombra de um objeto – gnomon – projetada pelo sol. Esse tipo de relógio ficou conhecido como relógio de sol, não marcava as horas, apenas dividia o dia e era extremamente impreciso. O mais antigo relógio de sol conhecido foi construído por volta de 1500 a.C. no Egito.

Com a necessidade de medidas mais seguras surgiu por volta do século XIV a.C. os relógios de água (clepsídras), que eram relógios compostos por dois recipientes, colocados em níveis diferentes: um na parte superior contendo o líquido, e outro, na parte inferior, com uma escala de níveis interna, inicialmente vazio. Através de uma abertura parcialmente controlada no recipiente superior, o líquido passa para o inferior, observando-se o tempo decorrido pela escala. Mais tarde, na Judéia por volta 600 a.C., surgiram os relógios de areia (ampulhetas). Esse relógio é constituído por duas âmbulas (recipientes cónicos ou cilíndricos) transparentes que comunicam entre si por um pequeno orifício que deixa passar uma quantidade determinada de areia de uma para a outra.

Por volta de 850, o arcebispo de Verona construiu o primeiro relógio mecânico baseado em engrenagens e pesos. Embora existam controvérsias sobre sua construção, considera-se historicamente que o Papa Silvestre II o inventou por volta do século XI.

Os relógios eram usados nos Mosteiros com objetivo de controlar as horas de oração em comum dos monges, nas Catedrais, Igrejas e Castelos eram colocados nas torres, com

objetivo de ordenamento do culto, do trabalho, da vida social. A esses relógios foram acoplados sinos. A partir de então foi-se criada a função de *Sineiro* ou *Sineteiro*, que era o disciplinador que chama a ordem, controla os horários. Dessa forma, quem controlava o horário também controlava a organização social.

O relógio a partir de então passou a ditar muito mais do que o tempo, passou a controlar a vivência humana. Na Idade Média, o relógio era símbolo de ordem, harmonia, temperança, “sapientia” e perfeição de rituais.

Na atualidade o “tempo” adquiriu vários significados: a sucessão dos anos, dos dias, das horas, etc., as condições meteorológicas, o período em que se vive, época, século, cada um dos períodos em que se dividem certas partidas, certas peças musicais, onde prevalece a ideia do tempo *Chrónos*, que é o tempo contado, cronometrado. Mas ao mesmo tempo vivemos esperando o momento ou ocasião apropriada para que uma coisa se realize ou imaginamos uma situação que foi ou poderá ser boa, que nos traz sentimentos por vezes inusitados, mas que é o momento que é capaz de atravessar o tempo, de abrir uma brecha para viver o inesperado, o *Kairós*, o tempo vivido.

### **Tempo cronológico: somando os dias e subtraindo a vida**

O capitalismo como modo de produção dominante na atualidade tem de certa forma, relacionado diretamente o tempo ao lucro, à eficiência, à produtividade, à qualidade, quanto menos tempo levarmos para cumprirmos uma determinada tarefa, mais relevante será o que fizermos, melhor será para a empresa, para a escola, enfim vivemos em uma lógica produtivista em que o tempo parece ser determinante.

Não somos de certa forma, obrigados a viver esta lógica de produção em que o tempo pressiona, mas também se quisermos sobreviver não conseguiremos escapar completamente

deste tempo contado (Chrónos), o que podemos fazer é criar alternativas/ possibilidades de conviver com os diversos tempos, sem perder o prazer de aproveitá-los.

Apesar de ter sido criado pelo homem com o objetivo de lhe facilitar a vida, por ter a característica de auxiliar o seu planejamento diário, o tempo cronológico toma cada vez mais o controle das nossas vidas nas sociedades capitalistas modernas. Para Assmann (2001, p.207) “o predomínio do tempo contado (tempo cronológico) sobre o tempo vivido (Kairós) se implantou lentamente, desde a Idade Média e tornou-se um aspecto fundamental da racionalidade científica e da organização social na modernidade”. O autor acrescenta que a crise da modernidade também se refere à forma pela qual a sociedade vive sob o predomínio do Chrónos em relação ao Kairós.

Silva (2011) afirma que houve várias sociedades em que os seus membros não tinham os tipos de instrumentos que temos para a medição do tempo, pois não havia relógios, calendários que indicassem com precisão o tempo, porém hoje nas sociedades ditas modernas, nos tornamos extremamente dependentes desse tempo cronológico que nós mesmos criamos. Para o autor:

Durante muito tempo houve várias sociedades em que não era necessária a utilização de calendários ou relógios, eles sequer conheciam tais inventos, não era necessário que os membros dessa sociedade desenvolvessem uma consciência individual do tempo. Com a complexificação das estruturas sociais, não é mais possível orientar-se a partir de eventos como as fases da lua ou o ritmo das marés já que nessas sociedades complexas, como a capitalista industrial, todos os instantes são regulados, graças ao papel “predestinado” em que nascem os seres humanos, submetidos ao tipo de ordem capitalista onde a venda da força de trabalho envolve toda a sociedade sendo regulada instante após instante (SILVA, 2011, p.175).



O tempo cronológico é contraditório, pois à medida que tornamos mais “evoluídos” tecnologicamente nos apoderamos de instrumentos cada vez mais precisos para medir o nosso tempo e, além disso, criamos alternativas que visam prolongar o nosso tempo livre, apesar disso nos tornamos refém do mesmo, realizamos cada vez mais atribuições nos tempos que nos sobram. Uma frase que se torna cada vez mais comum é: “não tenho tempo”.

Atualmente seria difícil imaginar que alguém conseguisse planejar e organizar a sua vida sem ter a consciência do tempo, através de um relógio ou de um calendário. (FERREIRA; ARCO- VERDE, 2001).

Assmann (2001) relata que na modernidade o tempo tende a ser inflexível e que isso poderia sugerir uma soberba ilimitada em controlar tudo, de forma que nos tornamos obsessivos por essa medição do tempo, não fazemos nada sem pensar neste tempo cronometrado.

O aumento da quantidade de informação disponível na sociedade atual, também conhecida como sociedade da informação/ do conhecimento, e o tempo necessário para absorver esta informação, torna a gestão do tempo mais importante do que nunca, cada escolha parece estar sujeita a uma pressão cada vez mais forte por parte de possibilidades alternativas de utilização do tempo (ASSMANN, 2001).

Os avanços tecnológicos, ocorridos na maior parte do mundo atual, principalmente os avanços da informática, dos aparelhos eletrônicos, da engenharia, medicina, entre outros, interferem em diversos aspectos da organização social, tais como: na mudança de hábitos, costumes, nas relações de trabalho, na relação entre as pessoas e na forma como “administramos ou administram” o nosso tempo. Para Silva (2011, p. 175), [...] “o tempo cumpre justamente a função de ordenação, [...] é uma instituição social aprendida por cada um dos indivíduos em seu processo de desenvolvimento e racionalização”.

De acordo com Cavaliere (2002, p.9) “a exacerbação do controle estaria limitando uma série de experiências humanas que necessitam do ócio, da contemplação e de outras lógicas não monocrômicas ou seriadas de organização temporal”.

Segundo Assmann (2001), com toda a transformação pela qual tem passado a sociedade, não temos mais tempo livre, uma vez que até durante o nosso tempo livre estamos consumindo, comprando, ou seja, deixamos de ter o ócio, o não ter o que fazer, trabalhamos muito para consumir cada vez mais.

[...] O tempo do consumidor da mídia é uma nova mercadoria, que os televidentes produzem. Cada telessegundo de teleaudiência é disputado pelo telemercado porque ele produz compra potencial ou real e circulação de mercadorias. O tempo de ócio se converteu em tempo de um novo e importante tipo de “trabalho”. Em seu tempo livre, o televidentes “trabalha” gratuitamente para o telemercado (ASMANN, 2001, p.206).

O tempo apresenta múltiplos conceitos e significados e dentre as formas de organização da sociedade com seus diversos tempos, temos o tempo de escola que é considerado um tempo institucionalizado, que se diferencia conforme o país, o local e conforme a cultura de cada escola. O tempo escolar é um tempo que se confunde com a nossa vida, especialmente enquanto somos crianças e adolescentes, pois passamos ali parte do nosso dia e nos organizamos em função desta instituição. Seria como se os nossos dias se dividissem em: período em que estamos na escola e período após a escola.

Em relação ao tempo escolar Cavaliere (2002) ressalta que:

O advento da obrigatoriedade escolar, a exigência generalizada de mais altos níveis de escolaridade, a profissionalização dos professores e padronização dos sistemas nacionais



de ensino produziram, por sua vez, mudanças marcantes na gestão do tempo dos indivíduos e instituições, conformando uma nova ordem do tempo social, da qual o tempo de escola é componente fundamental (CAVALIERE, 2002, p.2).

A distribuição dos tempos escolares depende de uma série de fatores que podem estar relacionados às imposições do mundo moderno, capitalista, urbano-industrial, por questões científicas, culturais, políticas, familiares ou pelas próprias características de organização de cada escola.

É possível que o Brasil pretenda seguir a tendência dos países considerados mais avançados tecnologicamente como Estados Unidos, Japão, Alemanha, França, Inglaterra entre outros, que mantêm a maior parte de suas escolas de ensino fundamental em tempo integral. Percebemos que existe uma relação entre os avanços científicos e tecnológicos da sociedade moderna e o maior tempo de escolarização, seja pelo aumento da jornada diária nas escolas, ou por um maior prosseguimento dos estudos pela população. Assim, quanto mais avançadas se tornam as sociedades, mais tempo teremos que passar nas escolas, nas universidades.

### **O tempo: vivido e sobrevivido na escola**

O tempo pode ser vivido e interpretado de vários modos: os tempos cronológico, vivo, real, absoluto, relativo, natural, histórico, cíclico, mítico, cósmico, cosmológico, astronômico, estático, dinâmico, biológico, fractal, curto/ longo, etc... (ASSMANN, 2001 p. 213).

Ao lançarmos mão da história e dos conceitos de tempo, nos infiltramos em terreno fértil para compreender com maior flexibilidade a qualidade do tempo vivido, especificamente no cotidiano escolar. Nessa perspectiva a maior parte desses tempos, citados por Assmann (2001), são faces do tem-

po Kairós, pois é o modo como cada um o percebe e/ou sente-se afetado por ele. Essa percepção do tempo é perpassada pelo contexto sócio histórico e portanto pelas tecnologias utilizadas para medir o tempo na tentativa de torná-lo cada vez mais cronológico, dividindo-o e tornando-o igual para todos.

Para Assmann (2001):

A dimensão temporal do processo de aprendizagem não se refere apenas ao tempo cronológico(horários), mas a uma pluralidade de tempos que estão em jogo, conjuntamente, na educação: horário escolar, tempo da informação instrucional, tempo da apropriação personalizada de conhecimentos, tempo de leitura e estudo, tempo da auto expressão construtiva, tempo do erro como parte da conjectura e da busca tempo da inovação curricular criativa, tempo de gestos e interações, tempo do brinquedo e do jogo, tempo para desenvolver a autoestima, tempo de dizer sim à vida, tempo de organizar esperanças (ASSMANN, 2001, p. 232).

Vivenciar o tempo é talvez uma das mais profundas sensações da percepção humana. Em nosso dia a dia na escola utilizamos calendários, agendas, relógios, despertadores e cronômetros para orientar e harmonizar nossas atividades, pois estamos submetidos a exigências de pontualidade e produtividade que são medidas pelo desempenho e organização de cada um em relação ao tempo. É fácil identificar no cotidiano de nossas escolas o uso do tempo cronometrado como modo de controle do tempo vivido, variável e visto muitas vezes como um oponente da produção de um trabalho escolar com duração preestabelecida para todos os educandos.

Assmann (2001) nos sugere que não devemos pensar somente no tempo cronológico, porque isso nos faz pensar no seu aspecto quantitativo, deixando de lado o tempo de qualidade, deixando de viver experiências prazerosas. O autor acrescenta que:

São muitas as formas de percepção que comprovam que o tempo, para nós, está de alguma forma supeditado àquilo que experimentamos. Ser isto é assim, não é humano, e na pedagogia pode ser desastroso – querer aprisionar a experiência temporal na exatidão dos relógios, porque os relógios não marcam temporalidades vivenciais. Por outra parte, vivemos imersos em tempos medidos e é preciso que isso seja tomado em conta. Como conjugar esses dois aspectos tão diferentes da nossa relação com o tempo? (ASMANN, 2001 p.216).

O tempo Kairós é percebido como algo que flui, que o agora está em movimento e que o presente é parte desta linha de instantes que vai se deslocando do passado que já foi ao futuro que ainda não chegou. Este é um tempo que é múltiplo, heterogêneo, desigual, que só aparece em sua fuga, desaparecendo como conceito por mais clara que possa parecer nossa experiência. Quando o Kairós se revela em nossas vivências escolares ele o faz ocultando-se, impondo a todos o próprio movimento, pelo qual ele escapa de nós.

A escola vive o tempo Kairós quando consegue sobreviver ao tempo Chrónos. No tempo Chrónos, o currículo escolar estipula o tempo para cada aula ou cada assunto, e o vincula aos objetivos, conteúdos, métodos, recursos e avaliação. A dimensão temporal representada por Kairós tem seu significado associado ao saber ‘quando’ e ‘como’ utilizar o momento oportuno. No currículo, esta percepção ajuda a repensar as limitações impostas pelo tempo linear cronológico. Sendo assim, como experimentar um novo tempo pedagógico na escola?

Pensar em tempo escolar implica em defini-lo em sua especificidade, em um tempo adjetivo, diferente de outros tempos. “A ideia de tempo guarda em si faces contraditórias, tanto de um ‘tempo intemporal’ – abstrato, heterogêneo e infinito, quanto de um ‘tempo temporal’ – concreto, homogêneo, contí-

nuo e regular. O tempo pode ser definido também como único e singular ou múltiplo e plural” (FERREIRA; ARCO-VERDE, 2001 p. 07).

Diante disso, Assmann (2001) propõe um direcionamento para experienciar o tempo pedagógico plural. A escola deve proporcionar condições de aprendizagem utilizando a temporalidade institucional a favor da produção de tempo vivo. Este tempo deve revelar a fertilidade da construção do conhecimento a fim de que educandos e professores possam efetivamente serem inseridos num tempo pedagógico favorável.

Em si não há nada de novo em constatar que cada sociedade e cultura sempre está lidando com um número plural de temporalidades – cronológicas e kairológicas, tempos de relógio e tempos vivenciais – ao dar formas organizadas às relações sociais. A fixação do conceito de tempo em seu aspecto mensurável era condizente com um determinado conceito de ciência e com a ânsia de controle máximo dos tempos políticos e dos tempos produtivos. A expansão de uma ideologia produtivista tornou cruelmente seletiva a valorização dos tempos humanos, dividindo-os em tempos que valem (muito ou pouco) e tempos que nada valem, desde o ponto de vista econômico-produtivista. O novo desafio consiste em perceber que essa lógica moderna de valorização e/ou desvalorização do tempo está entrando em colapso no interior do próprio sistema produtivo (ASSMANN, 2001, p. 215).

O tempo pedagógico vivido deve ser um tempo que se estabelece nas ações desenvolvidas pelas pessoas no cotidiano e que podem constituir-se em aprendizagens significativas, mas que não estão vinculadas ao tempo contado em minutos ou horas, pois a vivência de determinadas situações, é que possibilitam o desencadeamento de processos cognitivos e emocionais, particulares em cada pessoa, e estão relacionados ao processo

de desenvolvimento de ordem biológica, psicológica e cultural.  
Para Ferreira e Arco-Verde (2001):

Passar do tempo institucional e social contado (Chrónos) na escola para o tempo do aluno (Kairós) gera uma nova ordem, que não é o ordenamento aprendido e apreendido pela maioria dos educadores, no entanto, conforme foi indicado, há um espaço na escola para que se possa modificar hábitos arraigados, rever tempos e práticas em uma nova organização temporal (FERREIRA; ARCO-VERDE, 2001, p. 14).

Infelizmente a escola insiste em apresentar as vivências escolares como experiências dolorosas, onde o tempo se arrasta.

Quando experimentamos dor ou prazer, os instantes se tornam subjetivamente assimétricos. Na dor o instante é um sufoco interminável, na espera ele parece estagnar-se e no prazer ele dispara e se esvai. São muitas as formas de percepção que comprovam que o tempo, para nós, está de alguma forma supeditado [subordinado] àquilo que experimentamos (ASSMANN, 2001, p. 216 e 217).

Quando a vivência escolar deve proporcionar tempos favoráveis para que a aprendizagem aconteça sendo criativa e saborosa, “pois saber é sabor”, saboreamento existencial! O tempo kairológico é aquele mais ligado às nossas vontades, à maneira como saboreamos cada momento (ASSMANN, 2001, p. 203).

Portanto, o aumento do tempo de escola se organizado de forma convencional é ineficaz, pois torna a escola ainda mais rígida e desinteressante para o aluno. No entanto, a ampliação da jornada escolar que proporciona um tempo de experiências, que levem em conta os desejos e anseios dos alunos e as peculiaridades de cada escola e que lhes façam usufruir um tempo prazeroso, poderia ser um objetivo a ser alcançado na

educação brasileira.

Buscar a compreensão sobre o tempo de aprendizagem do aluno é entender como esse aluno aprende e utiliza suas estratégias. É também fazer referência aos espaços que podem contribuir para a organização de trabalhos diversificados, possibilitando que a escola reconheça a sua construção acerca dos conceitos de temporalidade e espacialidade. Ao vivenciar o tempo Kairós na escola propomos uma escola que forme cidadãos criativos, críticos, solidários e que saberão levar estes valores e competências na/com a vida.

É preciso que as pessoas da escola, e dos sistemas de ensino, se coloquem em comunhão, buscando valorizar cada momento vivido no coletivo, valorizando a reflexão em comunidade, com estudo e trabalho pedagógico. Assim, nossos educandos experimentarão o conhecimento em tempo oportuno quando a escola proporcionar situações dinâmicas e desafiadoras, para que eles possam viver o tempo Kairós sobrevivendo ao tempo Chrónos. Aprendendo com prazer.

### **Considerações finais**

Por mais que a organização curricular e gestora da escola tentem manter em controle o tempo, cronometrando-o, subjugando ou sendo escravizada por ele, o tempo vivido continua emergindo, através da falta de atenção, do isolamento e das características próprias daqueles que são capazes de abrir uma brecha no tempo e atravessá-lo com suas experiências.

A obra de Assmann nos proporciona reflexões acerca do tempo, seus contextos e significados. Quanto mais aprendemos sobre o tempo, mais somos envolvidos por ele. Paradoxalmente, junto com a grande atenção às medidas do tempo através do relógio, na escola é vivida uma nova percepção do tempo em que há esquecimento das horas. O tempo parece passar cada vez mais rápido e nossas vidas com ele, como na estrofe da música “O tempo” no início desse artigo, certamente nossas certezas, nossos conceitos, virtudes ou defeitos, nada deterá o tempo.

É preciso que as pessoas da escola, e dos sistemas de ensino, se coloquem em comunhão, buscando valorizar cada momento vivido no coletivo, valorizando a reflexão em comunidade, com estudo e trabalho pedagógico. Assim, nossos educandos experimentarão o conhecimento em tempo oportuno quando a escola proporcionar situações dinâmicas e desafiadoras, para que eles possam viver o tempo Kairós sobrevivendo ao tempo Chrónos. Aprendendo com prazer.

## Referências

ASSMAN, Hugo. **Reencantar a Educação - rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CAVALIERE, Ana Maria. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. **Teias**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 116-126, Jul./dez, 2002.

FERREIRA, Valéria. M. R; ARCO-VERDE, Yvelise. F. S. Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola. **Educar**, Curitiba, n. 17, 2001, p. 63-78.

SILVA, NARA L. M. O tempo social de Norbert Elias: uma proposta de superação ao conhecimento dicotômico do tempo. **MNEME. Revista de Humanidades (on line)**. v. 11 n. 27 (2010): Dossiê Diáspora, identidade e memória. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/834/771> Acesso em: 20 de Junho de 2021.



mondrongo

# TURISMO E LEGADO CULTURAL AS POSSIBILIDADES DO PLANEJAMENTO

Letícia Dias Sales<sup>29</sup>

**Resumo:** Esta resenha aborda de forma direta e objetiva o que a autora Margarita Barreto mostra em seu livro “Turismo e legado cultural” onde é apontada como premissa primordial para a sustentabilidade da atividade museológica a convivência harmoniosa com o fenômeno turístico, tanto do ponto-de-vista econômico como histórico-cultural.

**Palavras chaves:** Turismo. Cultura. Patrimônio.

BARRETO, Margarita. **Turismo e Legado Cultural: as possibilidades do planejamento.** Campinas (SP): Papyrus, 2000, 100 páginas.

Margarita Nilda Barretto Angeli é Museóloga, com Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1998), “Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1993) e Graduação em Turismo pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1984)”. Fez estágio de Pós-Doutorado em Antropologia na UFSC (2002). Detém obras incríveis como, por exemplo: Cultura e turismo, Turismo, cultura e sociedade, Planejamento e organização do turismo. A autora tem poder de falar na área de turismo, pois a mesma graduou-se em Turismo pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas em 1984. Obteve os títulos de mestre em Educação pela Unicamp em 1993.

Em sua obra intitulada *Turismo e legado cultural: as possibilidades de planejamento* trazem uma abordagem acerca da prática da atividade turística e os impactos que ela traz consigo não apenas no natural, pois a autora não traz essa abordagem na

---

29 Cursando o 7º período de Turismo pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Monitora bolsista no projeto de extensão que apoia a Sociedade de Escritoras da Costa do Descobrimento. E-mail: leticia.sales1697@gmail.com

obra, todavia se trata dos impactos culturais, visto que, é inevitável que haja tais impactos nas comunidades receptoras. Há questões de suma importância que os indivíduos precisam se atentar, como por exemplo, a crise na pós-modernidade, as mudanças centrais que de alguma forma construir e desconstruir as identidades culturais, gêneros, nacionalidade e raça (HALL, 2003).

A abrangência da referida obra contempla, dentre 78 páginas, seis capítulos que inicialmente no que se refere a definição de patrimônio, e classifica – o em duas divisões o natural que são as riquezas do solo e o cultural que é algo que detém de um conceito amplo pois o mesmo está em constante revisão da cultura. Expõe sobre os bens tangíveis e intangíveis e que as manifestações culturais não são apenas das classes mais favorecidas, mas que a cultura dos menos favorecidos está englobada no meio cultural. A autora traz uma abordagem importante quando ela se refere que o objetivo não é lucrar com o patrimônio para que um indivíduo se beneficie, mas que seja lucrar com o patrimônio para que possam conseguir mantê-lo.

Barreto (2000) no segundo capítulo de sua obra contempla sobre a ideia de que o turismo é um critério para que os cidadãos tenham possibilidades de atrativos naturais e culturais, o qual o atrativo cultural é aquele que não contempla a natureza e sim artesanato, aspecto histórico. Ou seja, segundo a Organização Mundial do Turismo essa prática turística é definida por: artes, cênicas, festivais, monumentos, sítios históricos ou arqueológicos, manifestações folclóricas ou peregrinações.

O terceiro capítulo da obra aborda em cima de uma herança cultural e que é necessário respeito quando há uma visitação nas comunidades receptoras para que o lugar não se torne algo comercializável apenas, contudo um momento de aprendizado e enaltecendo a cultura local. Essa atenção voltada para isso com intuito de que o patrimônio não seja vendido apenas, pois os turistas precisam conhecer a história do local, para que o mesmo não perca a sua herança e valor cultural.

O desenvolvimento das ideias ao longo do livro flui de forma coerente, interativa intercalando progressivamente a essência de cada capítulo. Nesse ponto de vista, o quarto capítulo é focado na pre-

ocupação com o turismo de massa, pois ele é um fator que prejudica o patrimônio mesmo que ele seja uma oferta turística. E há uma crítica feita à OMT, pois a mesma prega um discurso há tempos que o turismo cultural é uma forma de passaporte de paz e entendimento entre os povos o que na verdade não passa de estereótipo, pois os turistas observam as culturas sem se interrogar-se nelas.

O capítulo final do livro traz uma abordagem do que foi exposto no decorrer do livro sobre o legado cultural e que ele constitui um atrativo e que quando “utilizado” de forma coerente pode atrair o público. Nesse contexto, o patrimônio cultural e o turismo podem ter uma vivência saudável, todavia para que isso ocorra é necessário um planejamento minucioso para que se criem princípios de sustentabilidade.

A obra “Turismo e legado cultural” são elaborados de forma coerente e coesa, discutem aspectos do turismo cultural, especialmente aqueles relacionados ao patrimônio histórico e sua preservação, em que destaca os itens nocivos da degradação da cultura material e da visitação excessiva, e levanta a questão da necessidade de aplicação do paradigma da sustentabilidade.

Por ser professora universitária e pesquisadora a autora decorre o livro de forma interativa, não repetitiva, os capítulos são coerentes um com o outro, traz abordagens necessárias para a compreensão do que é patrimônio e o seu legado cultural, não é algo maçante, faz o leitor ter cada vez mais o desejo de continuar a leitura e buscar mais obras referentes ao assunto. O livro contribui magnificamente para aprendizagem de um turismólogo.

Essa magnífica obra é indicada para futuros turismólogos e turismólogas que ainda não detém do conhecimento de patrimônio cultural e todos aqueles que tenham a curiosidade de quebrar estereótipos sobre o turismo cultural e conhecimento mais enriquecido do mesmo, a todos boa leitura.

## Referências

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. SP: DP&A Editora, 2003, pág. 47 a 63.

# SOBRE AS AUTORAS



AIDENIA PEREIRA CORREIA CAMPOS é formada em Enfermagem, mestranda em Enfermagem pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), sendo pós-graduada Administração Hospitalar e Sistemas em Serviços de Saúde (FIOCRUZ), em Gestão em Saúde (FIOCRUZ) e em Saúde Coletiva (UFBA). Atualmente atua em Eunápolis- Bahia, na Secretaria Municipal de Saúde, como Coordenadora do Consultório na Rua; Academia de Saúde; Núcleo de Apoio a Saúde da Família e Atenção Básica e no Programa de Tabagismo. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2929765926806401>



ANDRÉIA CRISTINA FREITAS BARRETO é Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), atualmente é doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia e professora de Ensino Superior na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus XVIII. Não escolheu a docência, ela a escolheu. Por meio do seu ofício, busca transformar vidas. Além disto, é mãe de Alice, filha de dona Creuza que é dona de casa, e de seu Manoel, trabalhador rural. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3620217817854224>



ANGELA LEMOS DE OLIVEIRA é Mestre em Estado e Sociedade (UFSB) com ênfase em Políticas Públicas Educacionais de Surdos, Especialista em Libras e Educação de Surdos (FNSL), possui graduação em Licenciatura em Letras Vernáculas e em Artes Visuais (UNEB) e Licenciatura em Letras Libras (ETEP). É uma mulher determinada com fascínio pela capacidade humana de se expressar, seja por meio de uma língua ou através das artes. Dissemina seus saberes e suas inquietações em sala de aula nos componentes curriculares de Libras, Arte e Redação, áreas de sua formação acadêmica. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7413688866197066>



BARBARA ROSAS SANTOS é uma mulher, eterna estudante de Letras pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e monitora bolsista no projeto de Extensão que apoia ações territoriais da Sociedade de Escritoras da Costa do Descobrimento. Recentemente redescobriu seu amor pelas artes e encontrou na escrita um refúgio para esses tempos sombrios. Sonha em ser uma professora competente, mas sutilmente revolucionária. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1269075601403282>



CAMILA FERNANDA SANTOS DE SOUZA é graduanda em Letras - Português Letras – Português pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR)/ Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Campus XVIII. É uma mulher de sonhos gigantescos e admiradora de atitudes e práticas afetivas entre as relações humanas.

Compartilha seus saberes e práticas com muito gosto e encanto através do componente curricular de Língua Portuguesa. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8113188662077192>.



DANIELLE FERREIRA MEDEIRO DA SILVA DE ARAÚJO é Doutora em Estado e Sociedade pela Universidade Federal do Sul da Bahia. Pós-doutoranda do Programa de Estudos Comparados da Universidade de Brasília. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1509932655812871>



DEJEANE DE OLIVEIRA SILVA é Doutora em Enfermagem. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz. (UESC), no Departamento de Ciências da Saúde. Graduada em Enfermagem pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC - 1993). Mestra em Enfermagem, área de concentração Saúde da Mulher - Programa de Pós-graduação em Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (UFBA - 2003). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5418433917710531>



ELIENAI SANTANA DA CRUZ DE ARAÚJO é Mestra em Estado e Sociedade pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia, com especialização em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal da Bahia. É uma mulher gentil, responsável e apaixonada pela educação. Professora e Coordenadora pedagógica há mais de 15 anos e atua como téc-

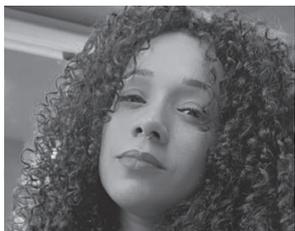
nica na Secretaria Municipal de Itamaraju, colaborando com a gestão das escolas municipais no que se refere as políticas públicas financiáveis da educação. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3656131763953327>



GEOMARA PEREIRA MORENO NASCIMENTO é uma Mulher negra, filha, neta e bisneta de lavadeiras, Doutoranda em Estado e Sociedade pela Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB, Mestra em Ensino e Relações Étnico - Raciais - UFSB, Especialista em Políticas Públicas, Gestão e Serviços Sociais, Bacharela em Serviço Social – IUNI Educacional Unime, Graduanda em Biblioteconomia pela Universidade Federal da Bahia. Pesquisadora dos temas: Comunidades Quilombolas, Racismo e Etnicidade; poeta e ilustradora. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2111556134832448>



HENIKA PRISCILA LIMA SILVA é Fisioterapeuta formada pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), com mestrado em Enfermagem e Saúde (UESB). Doutora em Estado e Sociedade pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), acumula produções e pós-graduações em Saúde Pública no Brasil. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4862968252603526>



JOELLE NASCIMENTO BARBOSA DAMASCENO nasceu em Eunápolis - Bahia em 1989, possui graduação em Letras- língua portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia, desde a sua caminhada na universida-

de os temas abordados por ela costumam se relacionar com causas sociais como racismo, a importância da representatividade desde a infância e o lugar da Mulher negra na sociedade, além de ter um grande apreço pela literatura. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0946227199018538>



LETICIA DIAS SALES MEIRELES é estudante de Turismo na Universidade do Estado da Bahia no *Campus XVIII* – Eunápolis. Nascida no município de Teixeira de Freitas- Ba, reside, atua e estuda atualmente em Eunápolis-Ba. Monitora no projeto de extensão para o desenvolvimento da Sociedade de Escritoras da Costa do Descobrimento, descobre-se a cada dia mais o mundo da escrita poética e científica. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0901815011268291>



LÍCIA DA SILVA SOBRAL é Bacharel em Letras Vernáculas e Especialista em Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente é docente na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Campus XVIII. Experiente na área de Linguística, com ênfase em Linguística Histórica e Filologia. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3891274200786957>



LUCIANA SANTOS LEITÃO é uma Mulher Negra. Docente na Universidade Estadual de Santa Cruz- UESC, no Departamento de Educação-DCIE, Licenciada em Ciências Sociais (UFBA), Mestre em Educação (UFBA). Doutoranda em Estado e Sociedade - PPGES/UFSB. Atua nas temáticas de Educação, Relações Étnico-Raciais e Gê-

nero. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1087135638279293>



MÁRCIA LACERDA SANTOS SANTANA é doutoranda em Estado e Sociedade pela Universidade Federal do Sul da Bahia, (2019-2022). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz, (2018). Graduada em Pedagogia, Universidade Católica de Salvador (1995); Licenciada em Filosofia FACIBA (2014). Pós-graduada em Planejamento, Projeto e Gestão Escolar (1999); Psicanálise Clínica (2003); Metodologia do Ensino Superior (2007); Ensino da Filosofia (2012). Professora do Complexo de Educação de Itamaraju, na disciplina de Filosofia, (1998-2020), Coordenadora Técnica na Secretaria Municipal de Educação de Itamaraju /Ba, na gestão das Políticas Públicas de Educação, (1998 - atual). Ministra cursos na área da Educação, com publicações na área da educação infantil e espaço escolar. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9439324389105141>



MARÍLIA MARTINS DE ARAÚJO REIS é graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE - 1997). Doutora e Mestra em Estado e Sociedade - Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), com ênfase em Saúde Mental Pública. Psicóloga, docente na Universidade Estadual da Bahia – Campus XVIII – Eunápolis-Ba. Especialista em Gestão de Redes de Atenção em Saúde (ENSP/ FIOCRUZ), em MBA em Gestão de Recursos Humanos (UNIFACS) e em Estudos Transdisciplinares em Cultura (UNEB), é autora da obra *Controvérsias no processo de Matriciamento entre Saúde Mental e Atenção Básica – De materialidades a percursos formativos em um mu-*

*nicípio do Extremo - Sul baiano* (2020). Desenvolve pesquisas em Saúde Mental. Escritora, é gestora e idealizadora da Sociedade de Escritoras da Costa do Descobrimento. E-mail: [mariiaamarilis70@gmail.com](mailto:mariiaamarilis70@gmail.com) Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6333624577181121>



NORMA SUELY GAMA COUTO é Natural de Uruçuca – BA, reside em Salvador. Professora de História da rede pública. Mestra em Políticas Sociais e Cidadania pela – UCSal. Membro da Academia Intercontinental Sênior de Literatura e Arte - A.I.S.L.A, cadeira 12, Cora Coralina e membro correspondente da Academia de Letras da Zona Oeste do Rio de Janeiro - ALAZO-RJ, patronesse Conceição Evaristo. Livros lançados: *Memórias de um tempo: Família Gama Couto* (2021); *Educação e Transferência de Renda* (2022), ambos pela PGEeditorial. Além de poesias, crônicas e contos compartilhados em 25 coletâneas. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0814616328112353>



ROSANGELA CARDOSO SILVA DE OLIVEIRA é Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS), Educação Social, Matemática Educacional, Informática na Educação e Educação Inclusiva. Licenciada em Letras Vernáculas e em Matemática. Professora na Rede Municipal de Ensino de Eunápolis - BA. 24 anos atuando na área docente em Eunápolis-Ba, em escolas públicas das redes Municipal, Estadual e Federal e em Faculdades Privadas, consultorias administrativas e elaboração de Projetos Educacionais. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1628988459347969>



TELMA SUELI SOARES DE SÁ é Especialista em Educação e relações étnico-raciais, pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Graduada em Filosofia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC – 1997), milita na causa negra, dentro do Movimento Negro Unificado (MNU), nas causas de base. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3521695661744951>



TEREZA CRISTINA SOARES DE SÁ é uma mulher negra, ilheense, professora, poeta e Atriz. Graduada em Letras/Espanhol e Pedagogia (UESC), Mestra em Ensino e Relações Étnico-raciais (UFSB), ativista do Movimento Negro Unificado (MNU). Tem participação nas coletâneas: *Valores Literários do Brasil* (Revista Brasília Volume XV); *Café com Poemas* (Cogito Editora); E-book *Mil Poemas pela Democracia* (Marabá - <https://pt.calameo.com/books/0018930735e8252aa7d85>), *Coletânea Literária e Fotográfica de mulheres PROFUNDANÇAS 3* (<https://vooaudiovisual.com.br/profundancas3>), *Poesia de Aluvião* (Patuá). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9556895134738625>



## Tecendo com múltiplas mãos

Sem os esforços da equipe de trabalho, em especial as monitoras bolsistas de extensão dos Editais da Universidade do Estado da Bahia, não seria possível a realização desta obra. Entre os desafios cotidianos da permanência na vida universitária, suas construções empoderaram a si e a outras mulheres, incentivando-se mutuamente e acreditando que é possível cultivar o protagonismo feminino local, em um mover coletivo de cumplicidade, de sororidade.



**Bárbara Rosas Santos**  
Licencianda em Letras



**Letícia Sales**  
Bacharelanda em Turismo



**Vanessa Cruz**  
Licencianda em História



**Késia Rodrigues**  
Licencianda em Letras



**Profª Drª Marília Martins de Araújo Reis**  
Psicóloga CRP03/02210  
Responsável pelo projeto  
Colegiado de Administração



mondrongo



[www.editoramondrongo.com.br](http://www.editoramondrongo.com.br)



mondrongo



Impresso para a Editora Mondrongo em dezembro de 2023 no formato 15 x 22, em papel Pólen Bold 90 gr no miolo e Cartão Supremo na capa. As fontes tipográficas usadas foram a Arial, Cambria, Constantine, Garamond, Georgia, LEMON MILK, MADE Florence Sans, Minion Pro e Times New Roman nos títulos e no conteúdo.

mondrongo





É PROIBIDA A VENDA DESTE LIVRO.

Este livro foi financiado pelo  
Edital 024/2022 PROAPEX/ UNEB



mondrongo

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

978-65-5449-059-7



9 786554 490597