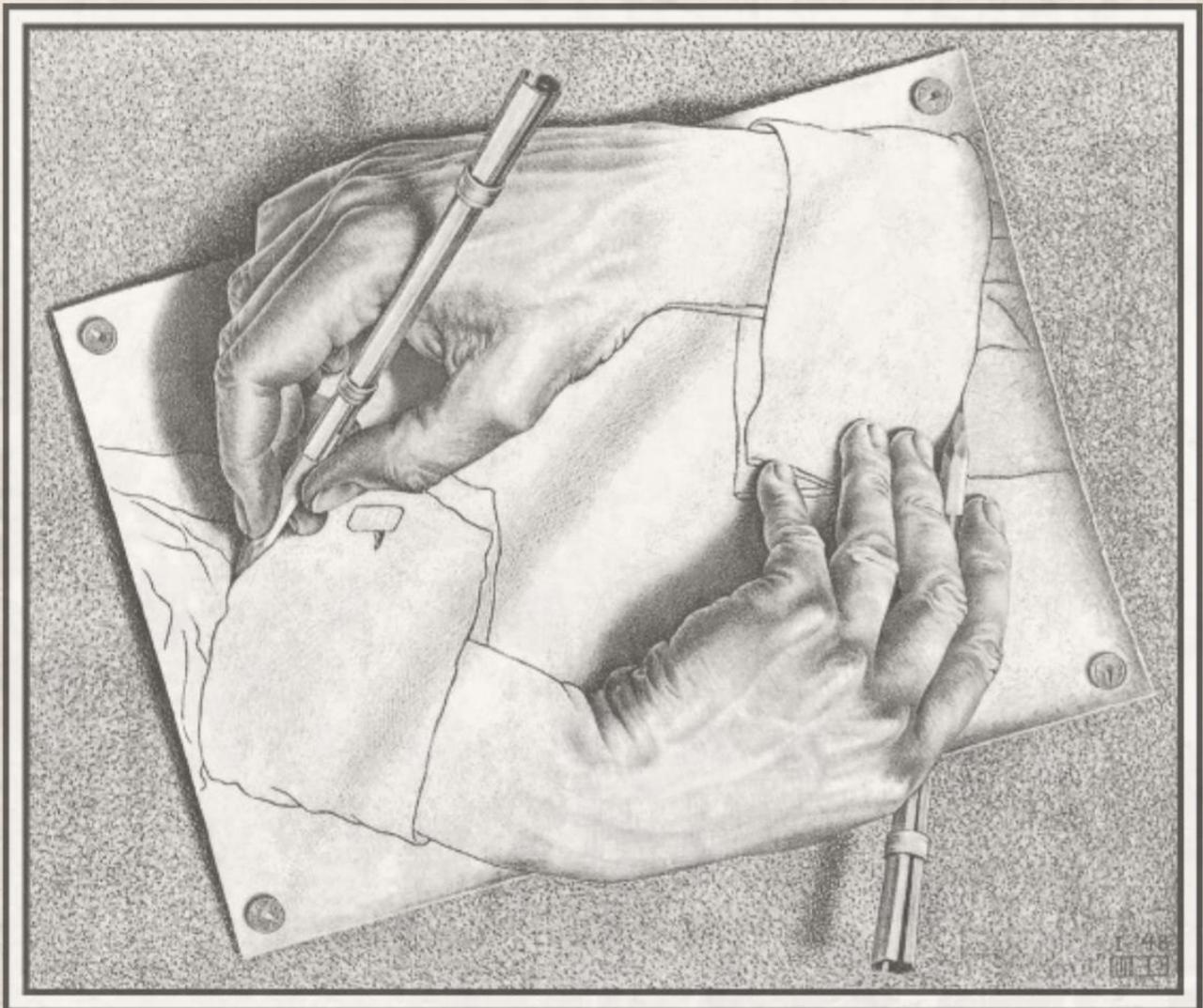

PERGAMINHO



NÚMERO 11, DEZ./2020



DRAWING HANDS (1948), DE MAURITS CORNELIS ESCHER

REVISTA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO
DE PATOS DE MINAS

ISSN 2178-7654

PERGAMINHO

Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

UNIPAM | Centro Universitário de Patos de Minas

Reitor

Milton Roberto de Castro Teixeira

Pró-reitor de Ensino, Pesquisa e Extensão

Henrique Carivaldo de Mirando Neto

Pró-reitor de Planejamento, Administração e Finanças

Renato Borges Fernandes

Coordenadora de Extensão

Adriana de Lanna Malta Tredezini

Diretora de Graduação

Maria Marta do Couto Pereira Rodrigues

Coordenadora do Núcleo de Editoria e Publicações

Geovane Fernandes Caixeta

*A Revista **Pergaminho** é um periódico editado anualmente, aberto a acadêmicos das áreas de História e de Pedagogia ou de áreas afins (Sociologia, Antropologia, Ciências Políticas), de qualquer instituição.*

Catálogo na Fonte
Biblioteca Central do UNIPAM

P439 Pergaminho [recurso eletrônico] / Centro Universitário de Patos de Minas. – Dados eletrônicos. – Ano 1, n. 1 (set. 2010)-. – Patos de Minas : UNIPAM, 2010-

Annual

Disponível em: <<https://revistas.unipam.edu.br>>

ISSN 2178-7654

1. História – periódicos. 2. Pedagogia. 3. Práticas educacionais.
I. Centro Universitário de Patos Minas. II. Título.

CDD 981.05

PERGAMINHO

Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

ISSN 2178-7654

n. 11, dez. de 2020

Patos de Minas: Pergaminho, UNIPAM, n. 11, dez. 2020: 1-139



Centro Universitário de Patos de Minas



Núcleo de Editoria e Publicações

Pergaminho © Revista do Centro Universitário de Patos de Minas
<https://revistas.unipam.edu.br/index.php/pergaminho>
e-mail: pergaminho@unipam.edu.br

Editores

Marcos Antônio Caixeta Rassi (UNIPAM)
Thiago Lemos da Silva (UNIPAM)

Conselho Editorial

Agenor Gonzaga dos Santos
Altamir Fernandes de Sousa
Carlos Roberto da Silva
Cátia Aparecida Silveira Caixeta
Edite da Glória Amorim Guimarães
Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes
Eunice Aparecida Caixeta
Maria de Fátima Silva Porto
Maria Marta do Couto Pereira Rodrigues
Monaliza Angélica Santana
Patrícia de Brito Rocha
Rosicléia Aparecida Lopes de Faria
Thiago Lemos da Silva

Conselho Consultivo

Adalberto Paranhos (UFU)
João Alfredo Costa de Campos Melo Júnior (UFV)
José Roberto Zan (UNICAMP)
Kátia Paranhos (UFU)
Luís André Nepomuceno (UNIPAM)
Luzia Márcia Resende Silva (UFG)
Ignacio José Godinho Delgado (UFJF)
Rudá Guedes Moises Salerno Ricci (Instituto Cultiva)
Claudia Regina Fonseca Miguel Sapag Ricci (UFMG)
Eliana Regina de Freitas Dutra (UFMG)

Revisão e Diagramação

Núcleo de Editoria e Publicações

Editorial

“Por quê você não viaja – me dizem – homem de dinheiro?” E me falam de como isso enriquece nossas emoções, como refina – e define – nossa sensibilidade o contato com outros povos.

Bah! Sempre terá quem nos traga tudo isso em nossa própria casa. Há autores tão ricos de sugestões que você chega a viver e respirar com eles um ar que passou há séculos sobre a Terra. Deste modo, vivi em Roma, percorri os povos mais exóticos e refiz o curso do Rio Tigres.

(Lucía Sánchez Saornil. Notas de un sedentario. *Gaceta Literária*, Madrid, 01/08/1930).

É com este espírito de viajante, do qual nos fala Lucía Sánchez Saornil, que entregamos a você, caro público-leitor, a 11ª edição da *Revista Pergaminho*, publicação discente dos Cursos de História e Pedagogia do Unipam. Assim como o personagem do conto, você terá a oportunidade de perscrutar diferentes tempos e espaços da história, que se fazem presentes nos variados objetos, temas e campos do conhecimento humano que compõem o presente volume. E tudo isso, sem sair casa!

Iniciando a seção de artigos, temos o texto *Costumes, lei e direito: a construção da Experiência Social e do Habitus em Edward Palmer Thompson*, de João Alfredo Costa de Campos Melo Júnior. Em seguida, “*Só existe uma coisa pior que a Meningite, não saber nada sobre a Meningite*”: analisando publicações acerca da epidemia de meningite no jornal *Voz Diocesana (Campanha – MG, 1974 - 1975)*, texto de autoria de Edivaldo Rafael de Souza. Na continuidade, Géssika Mendes Vieira, Nínive Yuara e Gustavo Rezende dos Santos nos apresentam o texto *Currículo Formal e Currículo Oculto: breves reflexões acerca de seus efeitos no âmbito educacional*.

Ainda em nossa seção de artigos, contamos com três textos que dialogam com as temáticas gênero/sexualidade: “*O pop não poupa ninguém*”: a música pop e sua participação no cenário da vida noturna, de Heitor Chagas e Silva e Adriane Silvério Neto; *Experiências de professoras/es LGBTQIA+ dentro de uma escola*, de Thales do Amaral Santos, Wesley Frank da Silva Oliveira e Paulo Henrique de Queiroz Nogueira e *Estudantes LGBTQIA+ na escola: o arco-íris nem sempre colorido*, dos mesmos autores.

Encerrando nossa seção de artigos, Mara de Deus Patrício nos apresenta suas reflexões sobre *Poesia, memória e produção de texto na Educação Básica*; Cássia Alves Soares e Edite da Glória Amorim Guimarães refletem sobre o *Ambiente escolar como método de aprendizagem na Educação Infantil* e, por fim, Vitória Viana Caixeta e Edite da Glória Amorim Guimarães discutem o tema *Desvelando o Transtorno do Espectro Autista: o autismo*.

Inaugurando nossa seção de documentos, Thiago do Nascimento Torres de Paula, nos apresenta o rico documento *Testamento de Dona Custódia do Sacramento*, datado de 1788.

Finalizando esta edição, apresentamos nossa já tradicional sessão de resenhas. Nela, Vitor Hugo Araújo traz sua leitura de *Libertação animal, libertação humana: veganismo, política e conexões no Brasil*, coletânea de textos recém-publicada, sob a organização de Ana Gabriela Mota e Kauan William dos Santos.

Esperamos que apreciem a leitura.

PROF. ME. MARCOS ANTÔNIO CAIXETA RASSI

PROF. ME. THIAGO LEMOS SILVA

Editores da Revista *Pergaminho*

Sumário

ARTIGOS

Costumes, lei e direito: a construção da Experiência Social e do Habitus em Edward Palmer Thompson.....11

João Alfredo Costa de Campos Melo Júnior

“Só existe uma coisa pior que a meningite, não saber nada sobre a meningite”: analisando publicações acerca da epidemia de meningite no jornal *Voz Diocesana* (Campanha – MG, 1974 - 1975).....28

Edivaldo Rafael de Souza

Currículo formal e currículo oculto: breves reflexões acerca de seus efeitos no âmbito educacional.....42

Géssika Mendes Vieira

Nínive Yuara

Gustavo Rezende dos Santos

“O pop não poupa ninguém”: a música pop e sua participação no cenário da vida noturna.....50

Heitor Chagas e Silva

Adriane Silvério Neto

Experiências de professoras/es LGBTQIA+ dentro de uma escola.....65

Thales do Amaral Santos

Wesley Frank da Silva Oliveira

Paulo Henrique de Queiroz Nogueira

Estudantes LGBTQIA+ na escola: o arco-íris nem sempre colorido.....80

Wesley Frank da Silva Oliveira

Thales do Amaral Santos

Paulo Henrique de Queiroz Nogueira

Poesia, memória e produção de texto na educação básica.....90

Mara de Deus Patrício

Ambiente escolar como método de aprendizagem na Educação Infantil.....101

Cássia Alves Soares

Edite da Glória Amorim Guimarães

Desvelando o Transtorno do Espectro Autista: o autismo.....115

Vitória Viana Caixeta

Edite da Glória Amorim Guimarães

DOCUMENTOS

Generosa com os recém-nascidos enjeitados: o pequeno testamento de Dona Custódia do Sacramento, Capitania do Rio Grande do Norte, 1788.....130

Thiago do Nascimento Torres de Paula

RESENHA

Libertação animal, libertação humana: veganismo, política e conexões no Brasil...136

Vitor Hugo de Araujo Rosa

Costumes, lei e direito: a construção da experiência social e do *habitus* em Edward Palmer Thompson

Customs, law and justice: the construction of Social Experience and Habitus in Edward Palmer Thompson

João Alfredo Costa de Campos Melo Júnior

Pós-Doutor em Sociologia pelo Instituto de Sociologia da Universidade do Porto. Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor Associado da Universidade Federal de Viçosa – Campus de Rio Paranaíba.

Resumo: A intenção deste trabalho é discutir a construção da Experiência Social e do Habitus em Edward Thompson. Como substratos para o entendimento desses dois conceitos históricos e sociológicos, o presente texto trabalhou, analítica e hermeneuticamente, as temáticas costumes, lei e direito presentes em algumas pesquisas e estudos do historiador E. P. Thompson.

Palavras-chaves: Experiência Social. Habitus. Costumes. Lei e direito.

Abstract: The intention of this paper is to discuss the construction of Social Experience and Habitus in Edward Thompson. As substrates for the understanding of these two historical and sociological concepts, the present text worked analytically and hermeneutically, the thematic customs, law and justice present in some researches and studies of the historian E. P. Thompson.

Keywords: Social Experience. Habitus. Customs. Law and Justice.

Construção da experiência social e do *habitus* em Edward Palmer Thompson

Edward Palmer Thompson, historiador, militante político, ativista antinuclear, polemista eloquente de verve ácida, poeta, escreveu seu nome entre os grandes pensadores das ciências sociais e históricas. Em suas produções acadêmicas, o rigor metodológico vinha acompanhado de intensa paixão pelo ofício intelectual. Historiador Social de formação, dedicou-se com afinco às pesquisas ligadas às culturas populares inglesas, ações sociais de trabalhadores e trabalhadoras, literatura revolucionária e outros temas correlatos.

Caberá a este artigo trabalhar, teórica e hermeneuticamente, as noções de costume, lei e direito como vias para a construção/estabelecimento dos conceitos sociológicos de Experiência Social e Habitus¹. Com esse intuito, o presente trabalho utilizará como apoio o artigo *Costume, lei e direito comum*, pelo qual o historiador aprofunda suas discussões sobre a história social inglesa e o direito como mecanismo regulador das ações sociais na travessia do século XVIII para o século XIX. Far-se-á necessário acrescentar que,

¹ Este artigo é parte de uma investigação de Pós-Doutoramento em Sociologia junto ao Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, com supervisão do Professor Virgílio Borges Pereira.

aqui, será trabalhada a noção de habitus associada à perspectiva de experiência social, apreendidas e pesquisadas por Edward Palmer Thompson.

Para cumprir os objetivos estipulados, o presente texto trabalhará conceitualmente as noções de costumes, lei e direito perpetradas pelo historiador, como também estabelecer uma relação dialogal com os componentes teóricos de experiência social e habitus levantados pelo autor.

É importante começar este artigo por uma constatação: os costumes e seus usos sempre estiveram ligados aos trabalhos acadêmicos de E. P. Thompson, de maneira incisiva ou tenuemente apresentados. No entanto, de uma forma ou de outra, os costumes sempre se manifestavam nas culturas populares de trabalhadores nos séculos XVIII e começo do XIX (THOMPSON, 1998). A tese defendida pelo historiador era que determinados costumes foram incorporados recentemente no repertório de reivindicações dos trabalhadores. A demanda por direitos perpassou todo o século XVIII, modificando, por consequência, elementos ligados à cultura popular tradicional, como também os elementos ligados às crenças e superstições da gente simples.

Os costumes² e as credices populares no decorrer do século XVIII sofreram enormes impactos e pressões por parte da elite dominante, que tencionava estabelecer condutas reformistas às culturas orais e populares. Pretendia-se edificar as normatizações técnicas alfabetizadoras em detrimento da tradição oral oriunda das classes mais pobres. Construiu-se, portanto, um cenário conflituoso entre as culturas letradas e as ditas marginais. Em seguida, alertava Thompson que um hiato profundo e obscuro abria-se entre as classes superiores e as populares e suas manifestações culturais de origem.

Os conceitos sociológicos de cultura popular e seus costumes devem ser compreendidos em um contexto sócio-histórico externo que os refletia e os condicionava, como as questões agrárias. As práticas agrícolas e a legislação pertinente influíam substancialmente nos costumes e nas culturas populares. Arguto, E. P. Thompson ressalta que a práxis é o fio condutor de mutualidade entre os costumes e as relações agrícolas³, pilares para os costumes comuns vigentes em determinadas freguesias⁴. Por apresentarem como circunscritos àquelas determinadas localidades, os costumes variavam geográfica e fisicamente de acordo com o ambiente e as culturas locais e particulares.

Por outro lado, os costumes derivavam da contínua observação e preservação das tradições orais populares, como também a vigilância e manutenção física dos limites das

² Durante algum tempo, o emprego do termo costume foi associado ao folclore e as culturas populares. Para maiores detalhes ver: BAKTHIN, Mikhail (1987). “A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais” e BUKER, Peter (1978) “Cultura Popular na Idade Moderna”, dentre outros.

³ Thompson argumenta que a interpenetração é o resultado das relações sociais estabelecidas por pessoas comuns ao longo de suas trajetórias.

⁴ Ao citar alguns autores que divergem sobre os pilares de fixação dos costumes comuns, diz Thompson: “Para Sir Edward Coke (1641), os costumes repousam sobre dois pilares – o uso comum e o tempo imemorial. Para Carter, em *Lex Custumaria* (1696), os pilares já eram quatro: a antiguidade, a constância, a certeza e a razão” (THOMPSON, 1998, p. 86).

paróquias⁵. A manutenção de suas memórias e costumes ficavam sob a égide de duas instituições importantes: o tribunal senhorial e a igreja (THOMPSON, 1998). Ao longo do século XVIII e princípios do XIX, o movimento de preservação e custódia das paróquias manteve-se vigente e quase inalterado. Em contrapartida, houve uma intensificação da legislação penal que punia com reparação criminal as ações indevidas de caça, pesca e extração de madeira das florestas e vales.

Em *Senhores e Caçadores* (2008), E. P. Thompson descreve a homologação da “Lei Negra” em maio de 1723, que instituiu severas penas para aqueles que invadissem as florestas de Windsor e Hampshire. A promulgação das cinquenta sanções criminais e ou cíveis tinha por objetivo primeiro evitar a ação espúria e ambientalmente danosa de caçadores ilegais e de extrativistas que impiedosamente visavam destruir os ecossistemas das florestas e de bosques menores. Como medida cautelar, a população depauperada assistiu “atônita e bestializada” aos cercamentos dos bosques e florestas.

A questão que se levantava era a seguinte: não havia indicação de que os atos eram de banditismo, ao contrário. Eram ações contra a carestia e a falta de infraestrutura nas moradas. As florestas e os bosques eram os meios de sustento e manutenção da “gente pobre”. Nas entrelinhas estava exposto que não eram atos de pilhagem e saques, mas sim atos da população famélica contra a carestia imposta⁶. A denominada “Lei Negra” era uma afronta direta e inquestionável aos costumes populares.

As ações populares contrárias ao movimento político dos cercamentos, oriundos da “Lei Negra”, foram imediatas, gerando efeitos em cadeia. Thompson arrola algumas situações de tensão social provocadas pela ação dos trabalhadores pobres em oposição a essa legislação. Em seu relato tem-se:

[...] descrevi o notável registrador de dados que foi Will Waterson, o vigário de Winkfield, na floresta de Windsor. O vigário de Richmond liderou seus paroquianos numa inspeção que derrubou o muro de Richmond Park. Um papel igualmente ativo foi desempenhado pelo sr. Henry Goode, o pároco de Weldon, uma paróquia que compartilhava o uso de terras comunais com várias outras na floresta Rockingham, e cujos direitos eram disputados pela paróquia Brigstock. (THOMPSON, 1998, p. 87).

Os ânimos não arrefeceram. Ao contrário, ficaram ainda mais exaltados com a disputa pelo direito de exploração comercial da madeira: “[...]. Em 1724, numa dessas disputas sobre o direito à madeira, ramos e copas de árvores, frequentes em todas as áreas florestais, houve um formidável combate na floresta [...]” (THOMPSON, 1998, p. 87).

Na festa de pentecostes, a situação torna-se totalmente insustentável, e o cenário de violência se avoluma, quando os serviçais do Lord Gowran derrubaram várias árvores transportando-as em carroças (THOMPSON, 1998). As retaliações foram imediatas e

⁵ Thompson afirmava que a vigilância associada à manutenção das áreas limítrofes das freguesias acontecia através dos rios, das cercas naturais de cada propriedade rural, e eram demarcadas as encruzilhadas com uma cruz ou marcação qualquer (THOMPSON, 1998).

⁶ Para maiores detalhes ver: MELO JÚNIOR, João Alfredo Costa de Campos. A noção de Experiência Histórica e Social em Edward Thompson: percursos iniciais (2014).

irascíveis: “[...] Pouco depois, mais de duzentos homens e mulheres de picaretas e pedaços de pau, gritando [...] de modo ameaçador, violento e tumultuoso e berrando. Quebrem as carroças, derrubem as carroças [...]” (THOMPSON, 1998, p. 87).

As ações coletivas assentadas nos costumes vociferavam principalmente contra aqueles que destruíam os limites geográficos das florestas e dos bosques com o intuito de ampliar as fronteiras de suas terras. Esses “larápios” eram denunciados através de canções que tinham como objetivo de conspurcar a honra dos “malfeitores”: “Maldito seja aquele, disse Deus Todo-poderoso por meio de Moisés, que retira os marcos de seu vizinho” (THOMPSON, 1998, p. 88). Essas pequenas canções de protestos e difamatórias eram voltadas tanto para pequenos ladrões, quanto para grandes e ricos fazendeiros que não permitiam o acesso as suas plantações e não deixavam que fossem dali retirados parcos alimentos para saciar a fome dos mais pobres: “Assim testemunhou Salomão. O Senhor destruirá a casa do orgulhoso: mas ele estabelecerá as fronteiras da viúva” (THOMPSON, 1998, p. 88).

As canções de incitação, de acordo com Edward Thompson, são os exemplos definidores das fronteiras compartilhadas entre costume, lei e práxis. Por outro lado, o costume, ao contrário dos outros dois, constituía-se um conceito sociológico fluído, visto que não são normas, crenças ou sistemas de avaliação não escritas. A liquidez (tomando emprestado o conceito estruturado por Zygmunt Bauman⁷), contida no costume, se revela por sua oralidade formadora.

A aplicação cotidiana e concreta dos costumes acontecia nas comunidades e vilarejos, servindo como forma de sustento dos pobres e marginalizados (THOMPSON, 1998). Todavia, o conceito não termina em si mesmo, e muito menos pode ser completamente aplicável ao cotidiano. A realidade apresentava-se rigorosamente mais dinâmica, fato que modificava substancialmente os costumes e seus usos. E. P. Thompson (1998) descreve que não é possível formatar os usos dos costumes ligados ao direito, em particular quando o objeto era a exploração clandestina da terra de uso coletivo para interesses particulares. Thompson percebeu, ao historiar as fontes documentais, que poderia haver passagens comprometidas por uma redação fantasiosa ou propositadamente enaltecida das ações dos grandes senhores de terras, em movimentos contrários aos pequenos trabalhadores rurais e arrendatários menores (THOMPSON, 1998). Em outra trincheira, havia os direitos costumeiros que não tinham, ainda, estabelecidas e resguardadas as jurisprudências concernentes aos fatos. O historiador britânico, com enorme pertinência, arrola um caso histórico no qual uma trabalhadora rural sofreu severas agressões físicas e psicológicas em razão de uma visceral discussão acrescida de malefícios orais que prejudicaram a harmonia e a paz local. Alerta Thompson (1998) que a querela entre vizinhos poderia revelar costumes não escritos e não catalogados⁸. Entretanto, é importante salientar que as difamações e as agressões, verbais ou físicas, eram alvos corriqueiros do controle social (THOMPSON, 1998).

O olhar arguto de E. P. Thompson entendia que as calúnias e as agressões orais em muitos casos ocorriam propositalmente com a intenção de desobrigar os fazendeiros das demandas da terra, impostas pelos costumes. Pela ótica thompsoniana estruturavam-se

⁷ Para detalhes precisos, indicam-se: BAUMAN, Zygmunt. “Modernidade Líquida” (2001) e BAUMAN, Zygmunt. “O Mal-Estar da Pós Modernidade” (1998).

⁸ Edward Palmer Thompson acredita que as irrupções cotidianas e comezinhas entre vizinhos poderiam sugerir o aparecimento de costumes não escritos, porém as evidências documentais ainda se mostravam insuficientes para uma afirmação academicamente embasada.

apoiados na rotina do cotidiano das classes sociais mais periféricas. As autoridades administrativas reconheciam os direitos costumeiros das classes pobres, mas, ao mesmo tempo, também, criavam empecilhos e dificuldades para algumas situações. Essa dubiedade administrativa foi denominada por Thompson (1998), como “tolerâncias sociológicas”. O conceito buscava compreender com maiores detalhes o tratamento ambíguo que os pobres recebiam por parte dos donos das terras⁹.

As “tolerâncias sociológicas” foram cunhadas e interpretadas pelo historiador britânico como ações socioeconômicas autoritárias travestidas de permissividades por parte dos senhores agrários em relação as podas de galhos para produção de lenha para os períodos de inverno rigoroso. A falsificação do gesto de caridade acontecia da seguinte forma: a liberação acontecia na segunda-feira, dia em que os pobres prestavam serviços de manutenção em outras fazendas, fato que inviabilizava a ação da colheita dos ramos e galhos das árvores. Não obstante, aproveitando a ausência forçada das classes pobres, os senhores de terras desmatavam a floresta, aravam as terras para a criação de animais de grande e pequeno porte (THOMPSON, 1998).

É meritório informar que Edward Palmer Thompson revelou as dificuldades teóricas para o entendimento do conceito sociológico sobre o costume, particularmente o costume agrário. “O costume agrário nunca foi fato. Era ambiência” (THOMPSON, 1998). A revelação que o costume agrário era, em essência, um conjunto de condições culturais, sociais, morais, sentimentais, entre outras, que cercam os homens e as mulheres em ambiente delimitado, podia influir incisivamente ou não nas práticas cotidianas. Há explicitada uma crescente dificuldade de entendimento conceitual e empírico.

A busca por socorro encontrou alento, segundo Thompson, no conceito de habitus¹⁰ difundido por Pierre Bourdieu. O alívio teórico confirmou-se na possibilidade de uma leitura aumentada do ambiente¹¹ no qual são construídas as práticas sociais e políticas cotidianas, que visavam normatizar as ações sociais populares com sanções vindas tanto do direito quanto dos próprios habitantes locais (THOMPSON, 1998). Não existia um único padrão dos usos dos direitos comuns; eles variavam de ambiente para ambiente, de freguesia para freguesia. A construção e a percepção do habitus, de acordo com Edward Thompson, poderiam variar de paróquia para paróquia, nas formas e nas técnicas de colheita, na criação de gado e outros animais, no cultivo e na exploração das terras, entre outras possibilidades. Por outro lado, influenciado positivamente por Bourdieu, entendia que o estilo de vida e as condutas de sociabilidade¹² sofriam pressões demográficas, políticas e sociais que afetavam o funcionamento de instâncias decisórias, que tinham a função de promover o equilíbrio jurídico entre os proprietários de terra e uma “horda malfazeja de despossessos”.

⁹ Navegando por outros mares, E. P. Thompson argumentou que os senhores de terras em momento algum questionaram ou discutiram o direito à retirada das madeiras. Usavam, em verdade, a lei a seu favor, limitando a entrada nos bosques a apenas um dia da semana e com horário determinado previamente.

¹⁰ É importante ressaltar que, mais à frente neste texto, serão discutidos com maior exposição os conceitos de habitus e experiência social.

¹¹ Com a intenção de pensar os costumes agrários, Edward Thompson recorreu ao conceito sociológico de habitus para explicar o ambiente em que se articula e a tentativa de maximização dos resultados almejados.

¹² Aconselha-se, para um entendimento mais acurado buscar: BOURDIEU, Pierre (2017): *A Distinção crítica social do julgamento*. Em especial, o capítulo 3 intitulado “O habitus e o espaço de estilo de vida”.

Em comum, tanto de um lado quanto de outro era a possibilidade maximização das vantagens classistas (THOMPSON, 1998).

Os costumes (fonte de inspiração para as formações do habitus e da experiência social) possuíam fronteiras fluídas, e as relações entre eles poderiam ser entendidas como permissivas, estruturando-se uma relação de consortismo entre os atores sociais envolvidos. As diferentes classes sociais (os mais ricos, os médios e pequenos proprietários rurais, os camponeses e trabalhadores pobres) cada um ao seu habitus e estilo de vida, utilizavam de estratégias voltados para a manutenção de suas condições estruturais socioeconômicas. Os grupos citados trabalhavam diuturnamente em busca de ganhos pecuniários e pequenas vantagens sociais e de compadrio, tendo como pano de fundo os cercamentos. As florestas e seus usos exploratórios e costumes eram os motivos de interpenetração entre os estratos sociais¹³.

Já no século XVIII as florestas e os campos eram áreas de disputa política e em função da caça e da pesca. Os conflitos e as reivindicações tinham como base os direitos comunitários de exploração da flora e da fauna. A mediação das altercações entre os ricos proprietários das terras e os pobres que dependiam sua subsistência das florestas e dos bosques ocorria nos tribunais florestais que funcionavam sob a égide da coroa. Porém, ao longo do século XVIII, os tribunais caíram em desuso e perderam suas funções de arbítrio e de vigilância (THOMPSON, 1998). Edward Palmer Thompson argumenta que, mesmo decretada a falência do tribunal florestal, a hierarquia apenas “mudou de mãos”:

[...]. Mas continuava a existir a hierarquia dos donatários, administradores, guardas, funcionários florestais, guardas subalternos, tão gananciosos como sempre, e a maioria deles comprometida com os abusos que a sua posição ou as oportunidades do cargo que favoreciam [...]. (THOMPSON, 1998, p. 90).

A citação revelou problemas de corrupção por parte dos fiscais responsáveis pela preservação das florestas e bosques, como também mostrou o completo desrespeito das normas vigentes por parte das classes mais poderosas. As autoridades que deveriam vigiar as matas e os animais, com intuito de aumentar a renda e as gratificações salariais, derrubavam algumas árvores para venda ilegal de madeiras e caçavam cervos que eram protegidos por lei. Por sua vez, os nobiliários desrespeitavam sistematicamente a legislação, aumentando ilegalmente as divisas de suas terras e invadindo áreas comuns e legalizadas para caça. A constatação de E. P. Thompson era que isso ocorria em outras aldeias e regiões.

Os conflitos sobre os direitos costumeiros não eram exceção; ao contrário, apresentavam-se no decurso histórico como regra. Thompson (1998) revelou já no início do século XIII as lutas e as reivindicações pelo uso exploratório dos recursos oriundos das florestas¹⁴.

¹³A tendência natural supor que os pobres seriam os mais afetados com os cercamentos e os costumes de uso das florestas. Thompson (1998), por sua vez possui outro entendimento: “É sentimental supor que, até o momento dos cercamentos, os pobres sempre fossem os perdedores. É sinal de deferência supor que os ricos e poderosos não infringissem a lei e não fossem predadores. A leitura dos sucessivos relatórios sobre as florestas régias, redigidos pelos fiscais da renda das terras, vai nos desiludir rapidamente sobre esses dois pontos” (1998: p. 90).

¹⁴ Em relação aos conflitos pela exploração diz o autor: “O conflito a respeito de botes ou estover (madeiras para cerca, consertos de casas, lenha) ou turbarry (turba para alimentar o fogo) não

A bem da verdade, no século XVIII, a tensão sobre os direitos costumeiros esparrama-se por todas as florestas e bosques. As discórdias assentavam-se sobre os usos das florestas: de um lado, os grandes fazendeiros e, do outro, pequenos trabalhadores, meeiros e a classe pobre. A briga organizava-se em razão dos direitos comuns das matas e florestas que, de lado a lado, não eram respeitados e muito menos colocados em prática. O exemplo mais notório era a criação de pequenos animais, particularmente coelhos que serviam como alimento e complemento da renda familiar. O conflito era iminente, a explosão vem em seguida: a abertura de viveiros por grupo de amotinados levou a um pesado conflito entre os donos dos viveiros e a classe pobre, gerando a morte de manifestantes. A contenção só foi possível com a intervenção da cavalaria e a prisão dos manifestantes.

Fica explícito que os pontos de ignição dos conflitos não foram somente os cercamentos, ao contrário¹⁵. O maior dos estímulos, apresenta Thompson, foram os direitos comuns e o abate de cervos e outras presas, como também distúrbios oriundos do extrativismo exacerbado de madeiras, folhagens e raízes (THOMPSON, 1998). Os direitos comunitários ao longo do tempo foram sofrendo inúmeras e variadas pressões externas, como sociais, econômicas, físicas, empregatícias e outras. Talvez, o impacto mais evidente tenha ocorrido pelo fortalecimento das cidades que impactaram diretamente no aumento de produtos agrícolas e alimentares, como também de infraestrutura urbana¹⁶. A contradição expunha-se: em concomitância com o inquestionável desenvolvimento econômico e social do campo e da cidade, intensificaram-se as ações predatórias nos bosques e nas florestas. Por outro lado, as terras cultiváveis dos grandes proprietários rurais foram preservadas de ações criminosas. Porém, é preciso salientar que, apesar dos processos de extração nas áreas de direito comum, havia a iniciativa da criação de instrumentos de vigilância e sanções para aqueles que agredissem demasiado a natureza (THOMPSON, 1998). A intenção de imputar penas criminais para as áreas comunais visava resguardar esse espaço público e colocar limites aos usos abusivos e à predação das localidades. É fundamental acrescentar que as preocupações ultrapassavam as questões puramente preservacionistas e ecológicas; avançavam no sentido político, social e da legislação civil e criminal. A enorme preocupação justificava-se pelo fato de que havia um conflito latente pela posse da floresta entre aqueles que intencionavam explorar seus recursos naturais. O arrefecimento dos conflitos levou o governo central a interferir:

Atualmente a floresta não tem, nem pode ter um proprietário. Parece estar voltando aos modos primevos e orientais. No entanto, os habitantes da floresta (inclusive muitos posseiros) supunham que eles eram os proprietários, improvisando regras de modo informal. Quando o governo enviou um inspetor para examinar o estado da floresta em 1848-9, sua

terminava nunca; só de vez em quando é que se tornava claramente visível pela ação legal [...]” (THOMPSON, 1998: p. 91).

¹⁵ Edward Thompson acredita que a influência dos cercamentos nos conflitos sociais foi mais intensa durante os séculos XVI e XVII.

¹⁶ É premente considerar que, à medida que as cidades prosperavam, em paralelo aumentavam, em função de demanda populacional, os preços de combustíveis, alimentos, bens materiais e outros. Neste quadro, criava-se o que E. P. Thompson (1998) denominava “uma economia de subsistência para os pobres”.

efígie foi queimada perto de Lyndhurst, e o supervisor-adjunto forneceu lenha da floresta para essa finalidade meritória. (THOMPSON, 1998, p. 94).

Não se pode pegar o caso de Lyndhurst e afirmar que, em outras localidades, ocorria da mesma forma. Em cada paróquia, a situação das florestas e dos bosques apresentava diferentes expectativas e situações específicas relacionadas ao direito costumeiro e à exploração dos recursos delas advindos. Em outras paragens, havia o exercício da ordem estatuída por legislação.

Em algumas regiões agricultáveis, existia a explícita observância às regras jurídicas e costumeiras – o controle e a observância nas normas jurídicas sobre áreas de preservação ligadas às florestas e aos bosques, como também aquelas que normatizavam o uso comum de pastagens¹⁷. As limitações de uso das terras e pastagens eram arbitradas pelos tribunais locais. Todavia, revela Edward Thompson que, no século XVII especialmente no ano de 1689, foi outorgada uma lei por meio da qual os grandes proprietários de terra poderiam decidir sobre as maneiras e usos das terras comunitárias e de seus recursos. As reações contrárias ao decreto foram inevitáveis, porém pouco eficazes. Nas entradas do século XVIII, houve nova tentativa de alteração das regras jurídicas, mas não surtiu o efeito planejado em função da interferência de alguns moradores coordenados pela batuta de um pertinaz padre local, arrolado como réu e líder incontestado dos revoltosos (THOMPSON, 1998).

Toda a movimentação de rompimento com o legítimo direito de uso das áreas comunais por parte dos grandes proprietários de terra pode ter sido o estopim para a ação parlamentar de apoio aos cercamentos, pressupunha E. P. Thompson¹⁸. A aprovação da lei dos cercamentos aconteceu com matizes ligadas a diferentes experiências sociais. A pressão surtiu efeito: os cercamentos somente aconteceriam quando percorridos todas as etapas legais do processo parlamentar¹⁹. A jurisprudência surtiu o efeito desejado desde o princípio, ou seja, impedir que os fazendeiros mais abastados suprimissem áreas comunais nas florestas através dos cercamentos ilegais. Há contido nesse episódio um fato inusitado: Thompson (1998) relata um caso quase anedótico, quando um jovem cavaleiro faz uma petição aos tribunais superiores exigindo que houvesse a possibilidade de cercamentos nas terras comunais pertencentes a grande fazenda de sua mãe²⁰.

¹⁷ Há que se colocar que o uso comunal das pastagens e o estabelecimento de regras de convívio eram estipulados e arbitrados pelo “tribunal do senhor ou pelos regulamentos do vilarejo” (Thompson, 1998). As normas jurídicas passaram movimentações, ajustes e ganhos ao longo dos anos.

¹⁸ Apesar de uma medida radicalmente antipopular, foi racionalmente articulada junto ao parlamento: “Pois o primeiro projeto de lei de cercamento foi aprovado no Parlamento em fevereiro de 1710 [...]. Foi uma medida decididamente impopular e contestada com muito vigor, tendo contribuído para o rancor que provocou tanto os ataques aos cervos do bispo, finalmente, o blacking [roubo de caça realizado por homens que pintavam as faces de preto]. Dificilmente seria levada a termo de outra maneira” (THOMPSON, 1998, p. 95).

¹⁹ Edward Thompson argumentava que, aprovada todas as etapas, as pressões pessoais dos grandes proprietários rurais contra ou a favor dos cercamentos eram completamente inócuas.

²⁰ Em função de suas pesquisas históricas sobre culturas populares, Edward Thompson analisou um documento que continha o pedido que fugia aos padrões costumeiros do século XVIII, aqui reproduzido: “A minha mãe tem a maior fazenda das redondezas nas mãos, e acha muito difícil encontrar um arrendatário para ela, pois ninguém a quer assumir se a paróquia que por simples

A política oficial dos cercamentos ao longo dos séculos XVIII e XIX foi analisada sociologicamente tendo como norte duas questões centrais que se complementam e se contradizem. Em outros termos, há, de uma parte, o potencial desenvolvimento econômico e de outra, em oposição, as classes pobres que se defendiam e obstaculizavam os cercamentos em áreas comuns. O olhar sociológico de Edward Palmer Thompson sobre o fenômeno histórico centrava-se na metodologia dialética.

A experiência social dos autores dos conflitos germinava em função do habitus e do seu espaço de estilo de vida associado a seus princípios econômicos. Os costumes também floresciam em ambientes e terrenos de conflito e embates políticos e sociais que giravam na órbita das práticas de produção agrária (THOMPSON, 1998). Não se podem pensar teoricamente os costumes fixados em um determinado contexto social, isto é, eles variavam de classe para classe, de ambiente para ambiente, de localidade para localidade, fatos que explicam a grande volatilidade dos costumes. Assim sendo, os conflitos entre as classes sociais envolvidas eram inevitáveis, uma vez que, no olhar thompsoniano, o habitus e seus costumes possuíam quase propriedade jurídica²¹.

O ápice dos conflitos relacionados aos direitos comunitários e aos usos das terras comunais aconteceu quando o rei Charles I, em um ato de afronta aos direitos comuns, resolveu fechar o acesso de populares ao *Richmond Park* construindo um muro quase intransponível ao redor de toda a área. Óbvio que houve reações: exaltadas, agressivas e pilhagens. Mas também, por outro turno, aconteceram interpelações judiciais nos Tribunais e nas Cortes Superiores²². As ações sociais impetradas junto aos tribunais, de acordo com Thompson, eram, em alguns casos, mais efetivas apesar da lentidão no andamento do processo. O caso mais emblemático arrolado pelo historiador foi a disputa pelo direito de passar e trafegar com carroças entre Richomand e Croydon através do parque que os circundava²³ (THOMPSON, 1998, p. 96). As pressões foram ouvidas pelo judiciário local, e a demanda acatada: foi autorizada a passagem de populares com suas carroças pelos portões de acesso ao parque.

Sem dúvida alguma, os costumes agrários ligados a terra serviram como base de estruturação para os costumes urbanos, que, por sua vez, foram os dispositivos responsáveis pelos protestos populares nos centros urbanos ao longo do século XVIII. Thompson considera que as experiências sociais e o habitus cresceram e se fortaleceram em virtude da fluidez e da permeabilidade dos costumes ligados ao meio rural e aos urbanos. Sim, há, para o historiador da Grã-Bretanha, um sistema relacional entre os costumes.

As ações sociais de protestos e as reivindicações que ocorriam no espaço urbano possuíam, de acordo com Thompson, maior visibilidade e impacto, quando colocadas frente

despeito mútuo, eles se recusam a administrar os campos comuns de modo a aproveitá-los da melhor maneira [...]” (THOMPSON, 1998, p. 95).

²¹ Edward Palmer Thompson argumentava que o constante aviltamento do habitus e dos “direitos nascidos dos costumes populares” poderia deflagrar um conflito sem precedentes com a classe popular.

²² É hermenêuticamente fundamental ler cada modalidade de ação social, institucionais ou associadas a episódios de violência; são, para Edward Thompson, oriundas de experiências sociais e habitus de seus executores.

²³ O argumento que sustentava e movia o ajuizamento da ação popular sustentava-se no fato de que já era permitido o direito de trafegar a pé pelo parque através dos degraus ou escadas de mão (THOMPSON, 1998).

a frente com as manifestações ocorridas no ambiente rural. A explicação para as exitosas manifestações populares nas cidades assentava-se essencialmente na superioridade populacional; fato que permitia o anonimato dos insurgentes. O resguardo em função da anonimidade era o dinamismo para a efervescência das ações coletivas reivindicatórias. As pautas reivindicatórias podiam ser líquidas, variadas e pessoais, entre elas aquelas contrárias aos cercamentos. O interessante é que a totalidade das ações não partia somente das vilas emancipadas; ao contrário, variavam localmente, em virtude da formação do habitus e do espaço dos estilos de vida. Edward Palmer Thompson (1998) esclareceu que, embora o costume esteja vinculado à localidade, o habitus se constituía em função dos indivíduos.

Por outro lado, o habitus e os espaços de estilo de vida e as experiências sociais, quando colocadas em um ambiente no qual os costumes eram reconhecidos jurídica e estatutariamente, as ações coletivas apresentavam-se completamente diferentes: os habitantes podiam exigir melhores condições de existência através de legislações anteriormente prescritas e consolidadas. Nas palavras do historiador, as regiões e localidades que já possuíam estatutos juridicamente aprovados estendiam aos habitantes benesses públicas consolidadas pelas penas da lei e para fins de direito. Na outra margem oposta, os direitos oriundos dos costumes não exerciam força de lei (THOMPSON, 1998, p. 102). Os direitos civis estabeleciam normatizações que asseguravam o uso e a manutenção das propriedades privadas, vetando terminantemente a invasão e a exploração das terras alheias. Havia uma única exceção, isto é, quando os direitos fossem outorgados pela municipalidade, os tribunais não se julgavam aptos para dirimir conflitos dali resultantes: o arbítrio através de autoridades locais (Thompson, 1998, p. 102).

Embora houvesse o estabelecimento dos direitos costumeiros de um lado e, por outro, os direitos oriundos de prescrições jurídicas, E. P. Thompson (1998) defendia que, em essência, as diferenças eram mais sutis do que se pudesse imaginar. Em outros termos, notavam-se falhas comuns em ambos e casuísmos derivados de um e de outro. A afirmação concretiza-se através da ação deletéria da classe política que utilizava de expedientes nada probos, com a intenção de auferir lucros e dividendos políticos e monetários²⁴. Há, sem dúvida, nesse cenário, a utilização das leis para fins particulares (Thompson, 1998). As oposições e objeções foram imediatas, tanto no campo quanto nas cidades. As experiências sociais originárias das cidades robusteceram as ações coletivas contrárias ao desmando e a não observância correta das leis, tornando-se, ao cabo, mais eficazes do que as ações sociais vindas do campo.

Há que se reconhecer que os costumes ocorriam em função dos direitos estabelecidos, sejam orais ou escritos. Por sua vez, as aplicabilidades empíricas dos conceitos de experiência social e habitus, para E. P. Thompson, aconteciam a partir do uso costumeiro da lei e dos consentimentos políticos, sociais e culturais. Portanto, ainda de acordo com o historiador, o costume e seus desdobramentos poderiam cercear e ou transformar o direito costumeiro, mas ao mesmo tempo, também realizar mudanças e correções de rumos²⁵.

²⁴ Edward Thompson (1998), com propriedade, afirma que os ganhos individuais eram conquistados pela associação de forças políticas com os “direitos da carta”, ou seja, utilizar a legislação pertinente em causa própria.

²⁵ De acordo com Edward Palmer Thompson, as bases de todas as correções dos direitos consuetudinários aconteceriam através das ações sociais oriundas das experiências sociais e do habitus pensados, organizados pela tradição racional.

A posição teórica assegurada por Thompson revelou que o direito consuetudinário não é hierarquicamente superior aos costumes. De acordo com ele, havia uma relação de aproximação e conformidade entre um e o outro. Portanto, assevera E. P. Thompson, havia pelo direito consuetudinário a confirmação e a salvaguarda dos costumes, excetuadas falhas cíveis ou criminais originárias dos costumes populares. Nesses casos, alerta o autor, o alvedrio caberia aos tribunais do direito consuetudinário (THOMPSON, 1998).

A população pobre e sabedora que os costumes e seus efeitos não estavam em posição de inferioridade em relação ao direito consuetudinário organizava-se através de ações sociais para guarda e manutenção dos costumes populares e tradicionais. O debate sobre as possibilidades do uso das terras comunais ao longo do século XVIII, em particular, para a utilização de pasto e local para guarda noturna do gado, foi campo de disputa entre as diferentes categorias sociais. A redação dúbia associada ao baixo entendimento dos direitos comuns possibilitou o florescimento das experiências sociais e dos habitus²⁶. Por seu turno, as legislações oriundas do direito agrário apresentavam-se precisas e mais coerentes²⁷.

Ao contrário dos costumes, as experiências sociais e o habitus se constituíam como forças flexíveis; a aplicação do direito deveria ser absolutamente precisa, indubitável e pontual, especialmente, sugere Thompson (1998), em dois momentos: nos processos de cercamentos e nos julgamentos no tribunal, o que não excluía possíveis falhas ou permissividades viciadas ao longo do arrastado e moroso percurso no interior dos tribunais. Uma constatação parece óbvia: as ações sociais nascidas das experiências sociais e do habitus mostravam-se pouco eficazes, ou praticamente nulas, quando confrontadas em processo judicial deturpado em sua origem. A situação política revelava-se inequívoca: já no apagar das luzes do século XVII e nos primeiros raias do século XVIII, admitia-se juridicamente que os descampados e as terras produtivas eram legalmente posses dos grandes fazendeiros, quando se apresentavam estatutariamente associadas aos costumes e seus usos cotidianos. E. P. Thompson (1998) argumentava que, subjacente a essa judicialização, encontrava-se a exitosa tentativa de assegurar a completa e irrestrita posse de todas as áreas concernentes a fazenda (THOMPSON, 1998, p. 112). Em suas entrelinhas, a mudança dos costumes rurais em função dos avanços tecnológicos é revelada. Houve um real e considerável ganho na produtividade agropecuária das fazendas. As consequências mais visíveis, para além dos ganhos pecuniários, foram detectadas como rupturas severas nos direitos de uso e de exploração das terras cultiváveis. Edward Thompson (1998) aponta que houve um impacto que abalou os antigos costumes dos pequenos e pobres usuários dos campos e, em especial, das áreas comunais. Empregou-se ainda, segundo o historiador, uma nova forma de encarar o campo e os recursos dele advindos com as alterações nos direitos de usos das propriedades rurais. A partir de então, o direito de uso e de aproveitamento das áreas agricultáveis de seus recursos não mais pertenceria ao trabalhador, mas sim à casa ou ao local de residência. Houve, sim, uma completa inversão da condição de utilização dos

²⁶ Há nas experiências sociais e no habitus uma clara e radical oposição a noção de alienação perpetuadas por algumas tradições marxistas. As incompatibilidades que os pobres nutriam com os ricos em relação aos cercamentos das áreas comunais e as ações sociais de protesto derivadas são, talvez, os melhores exemplos da percepção de suas condições estruturais.

²⁷ E. P. Thompson (1998) argumentava que a exatidão da norma jurídica deveria sobrepor seus usos reais. Diz ele: “As definições legais são geralmente mais precisas do que seus usos reais, e podem se tornar ainda mais precisas quanto mais elevadas forem as instâncias da lei” (1998: p. 111).

campos²⁸. O que fica estabelecido é que os costumes de uso foram invariavelmente desconsiderados. Há que ressaltar: os campos ingleses no século XVIII ainda não vivenciavam em sua plenitude a racionalidade capitalista, a lógica era bem dispersa e bastante ambígua.

Ainda existia no século XVIII uma confusão nos campos ingleses referente à aplicabilidade das leis. Havia situações em que se percebia certa confusão no entendimento, nos usos e implicações da legislação pertinente em função de relações de favorecimento e compadrio não muito claras, que podiam ser expressas pelos cargos políticos e sociais associados às localidades. Os direitos ligados a terra eram mais arraigados e se sobrepunham aos direitos humanos (THOMPSON, 1998). A ligação dos direitos a terra e a suas benfeitorias era excludente; a classe pobre, já de largada, estava despojada de toda possibilidade de humanidade e de cidadania.

As consequências foram imediatas: os direitos comuns referentes às florestas comunais foram imediatamente extintos, sobrando apenas poucos hectares improdúcentes e sem quaisquer possibilidades de caça ou pesca. Mesmo assim, eram cobrados tributos para o uso das áreas florestais destinadas à caça e à pesca, como também para o arrendamento de pastos e áreas cultiváveis. Os valores cobrados para o uso daqueles locais eram abusivos e extorquiam os pequenos trabalhadores. As novas práticas no campo inviabilizavam os usos pelos pobres. As distorções pecuniárias eram flagrantes e extorsivas. Os arrendatários das terras, normalmente homens e mulheres de baixa renda, eram duplamente extorquidos; além de pagarem taxas abusivas para a concessão da exploração dos recursos naturais e agricultáveis, tinham o acesso vedado às terras (THOMPSON, 1998). Por outro lado, os antigos proprietários lucravam e, ao mesmo tempo, conservavam, quase intocados, seus direitos geracionais²⁹.

Os exercícios das novas formas de exploração do campo eram normatizados através dos regulamentos jurídicos das aldeias. As normatizações foram observadas ao longo de todo século XVIII, porém é interessante frisar que podiam variar de acordo com os costumes de cada região. Edward Thompson argumenta que havia sugestões de controle das fronteiras para dificultar a entrada de mendigos, quanto à proibição de colheita nos campos e florestas daqueles que não possuíam moradia fixa em determinadas comunidades³⁰. É nesse momento em que os pobres utilizavam expedientes ligados ao habitus e às experiências sociais para construir ações sociais que visavam reverter a situação estabelecida. Foi através dos tribunais que a gente comum tentou reverter tal situação. O caminho utilizado foi através dos tribunais responsáveis. A tese defendida foi que os termos da proibição não se coadunavam com os costumes vigentes do campo à época. O direito universal suplantou o costumeiro, fazendo com que as reivindicações da plebe não surtisser os efeitos requeridos. As dificuldades apresentavam-se enormes, já que os costumes diuturnamente afastavam-se dos direitos consuetudinários, sendo eles adotados com uniformidade em diferentes locais (THOMPSON, 1998).

²⁸ E. P Thompson (1998) revelou o fato da seguinte forma: “[...] O direito de uso fora transferido do usuário para a casa ou o local de uma antiga residência com suas dependências e pátio [...]” (THOMPSON, 1998, p. 112).

²⁹ Edward Thompson, argumentava que ao impedirem o uso e a exploração das terras, os antigos proprietários forçosamente alteravam as práticas e o cotidiano laboral do campo, ao afastar os reideiros, como também tencionavam uma nova organização exploratória capitalista nas áreas rurais.

³⁰ Era dessa forma que se lia no documento: “nenhuma pessoa de outra jurisdição deve respigar nos campos ou cortar tojos nas terras comunais” (THOMPSON, 1998, p. 115).

Os costumes populares foram, aos poucos, tornando-se marginalizados pelos tribunais de justiça superiores, a ponto de serem percebidos como responsáveis pela quebra das leis e conflitos a gerar obstáculos para o entendimento das recentes imposições judiciais. Edward Palmer Thompson argumenta que a tentativa (exitosa em algumas comunidades) dos grandes senhores rurais de transferir o direito de exploração das terras comunais e florestas para as localidades revelou-se excludente³¹, ao ser legado apenas para as famílias de seus empregados. O fechamento das áreas comunais representou, de acordo com o historiador, um enorme retrocesso nos direitos comunitários.

Os constrangimentos serviram de gatilhos para o fomento de ações sociais contrárias à restrição ao acesso das áreas comunais. A situação desfavorável levou ao redimensionamento do habitus e das experiências sociais. À frente mulheres e mães que buscavam construir ações sociais que conseguissem reverter o quadro desfavorável. Não há dúvidas de que ações coletivas organizadas e executadas por mulheres trabalhadoras revelavam a resistência popular contra a diminuição dos direitos comunitários em virtude do desmantelamento das áreas e florestas comunais ocasionado pelos cercamentos. As respostas governamentais foram imediatas e severas. A pesada espada da lei atingiu em particular aqueles invasores das terras comunais. Os roubos que aconteciam nos denominados “descampados” eram tratados com clemência, talvez pela baixa potencialidade produtiva da região. Por outro lado, os castigos variavam de acordo com os espaços de estilo de vida de paróquia para paróquia. Em outros termos, as punições eram tangidas em função dos costumes locais, como também do habitus e das experiências sociais.

Os costumes podem ser considerados um território pelo qual circulam e interagem diferentes modalidades de interesses e racionalidades distintas. O habitus e as experiências sociais nos seus nascedouros se nutrem umbilicalmente dos costumes, fortalecendo-se e autonomizando-se. O impacto na constituição orgânica e simbólica nas classes sociais não foi risível; ao contrário, revelou-se multifacetado em função da racionalidade instrumental contida no princípio gerador das classes e de suas ações sociais³². As classes sociais, nesse contexto, desempenhavam, de acordo com Thompson (1998), papéis diversos, ora como vilões invadindo florestas e cercamentos privados, ora se travestiam de heróis ou heroínas em defesa dos direitos comunais dos pobres. O não acesso às florestas e às áreas cercadas era o estimulante que se revigorava a cada ação social, trazendo dimensões amplificadas para construção do habitus e das experiências sociais em consonância com as racionalidades balizadoras dos costumes.

A dinamicidade das experiências sociais e do habitus da “gente comum” foi durante algum tempo negligenciada pelas análises históricas e sociológicas afeitas a uma leitura/entendimento associadas a uma percepção estrutural das ações sociais como inexistentes e sem impacto sócio-político. O olhar condicionado pela noção de alienação excluía sumariamente a humanidade homens e mulheres, coisificando-os. A ressalva imposta por E. P. Thompson denunciava a completa cegueira historiográfica e sociológica das

³¹ O arranjo político revelou que o direito local sobrepuja o direito consuetudinário através das normatizações locais.

³² Há exposta a impactante influência que Max Weber exerceu em Edward Palmer Thompson, particularmente em seus trabalhos sobre culturas populares, ações sociais campesinas e folclores. A rápida passagem é reveladora: “Empregava-se a lei como instrumento de capitalismo agrário, favorecendo as razões do agricultor” (THOMPSON, 1998, p. 142).

correntes marxistas estruturalistas³³. A justa reclamação do historiador era que essa camada pobre era completamente negligenciada por historiadores e sociólogos, por simplesmente não ocuparem o posto de proletário ou de agricultores (THOMPSON, 1998). O argumento construído por ele dava conta que, mesmo lidos como “desprovidos de historicidade” por determinadas linhas teóricas, mulheres e homens reais continuavam nas aldeias e vilarejos no entorno das florestas produzindo ações sociais comunitárias: as formas e as modalidades variavam de localidade para localidade. Em outros termos, as regiões e seus costumes variavam em função dos interesses populares, afetando o *habitus* e seus “modelos” de ação social.

Os costumes populares deixaram como legado as ações sociais opositoras aos cercamentos e a deterioração dos usos dos direitos comuns. As experiências sociais construía-se com o objetivo de promover disposições contrárias às políticas estatais em relação às florestas e às áreas comuns³⁴. Mesmo assim com fortes oposições, os nomeados cercamentos parlamentares constituíam as características das terras próximas às fazendas (THOMPSON, 1998). A exclusão forçada da “gente comum” ao acesso dos campos levou ao substancial aumento dos famélicos. A alternativa gestada aconteceu pelo *habitus* ligado à economia das trocas materiais e alimentares nos locais e nas florestas que não mais permitiam a entrada dos pobres. O episódio revelou a flexibilidade dos costumes gerando adaptabilidade do *habitus* e das experiências sociais decorrentes de fatores históricos singulares. Os costumes, que são os nascedouros das experiências sociais e do *habitus*, são, no entender de Edward Palmer Thompson, concebidos e partilhados comunitariamente, revelando e robustecendo uma forma de consciência amplificada e, ao mesmo tempo, consciente e crítica dos usos dos recursos naturais.

Os cercamentos das terras comunais e o alijamento dos pobres foram “responsáveis” pela reorganização dos costumes e a construção de estratégias de luta e ações sociais gestadas e organizadas a partir de *habitus* e das experiências sociais que retratavam fidedignamente a situação de exclusão social, mas, ao mesmo tempo, possibilitava uma leitura racional da realidade e a articulação de estratégias e lutas para permanecerem e sobreviverem em seus locais. Para além disso, possibilitava o completo controle de suas ações e o entendimento da realidade desfavorável que os abraçava. Por fim, a fratura exposta não os esmorecia: resilientes, seguiam de “espinha ereta e coração altivo” amadurecendo e fortalecendo-se enquanto classe social, respaldados pelas experiências sociais e pelo *habitus* paulatinamente reconheciam-se enquanto agentes de sua história, e, assim, resistiam e continuavam a caminhar.

Considerações Finais

Coube a este trabalho refletir as noções teóricas de costumes, experiência social e *habitus*, para tal foi utilizado como escopo o texto *Costume, lei e direito* publicado no ano de

³³ Para detalhes sobre o debate, é interessante ler *A miséria da teoria ou um planetário de erros*, Thompson (1981).

³⁴ Pensando as ações sociais de ruptura das políticas dos cercamentos, como também a recepção pelas classes pobres: “O cercamento era anunciado por intermédio do sinal odiado do proprietário privado, que ordenava aos trabalhadores (e qualquer outro estranho) que não invadissem suas próprias terras em comum” (THOMPSON, 1998, p. 145).

1998 na coletânea *Costumes em comum. Estudos sobre a cultura popular tradicional*. A intenção norteadora deste artigo foi tentar associar os costumes e sua condição de variabilidade, servindo de esteio para a construção das experiências sociais e do habitus daqueles trabalhadores e trabalhadoras pobres sumariamente excluídos pelas leis dos cercamentos.

O pressuposto apresentado neste texto foram os costumes, em particular os agrários, que serviram de fonte para o habitus e para as experiências sociais e consequentemente as ações sociais dali derivadas. Um segundo fio condutor do presente trabalho é o entendimento de que há enorme similitude entre os dois conceitos sociológicos. A conjectura que conduziu esses escritos foi que o habitus e a experiência social refletem ativamente o contexto histórico engrandecido pelas lentes dos agentes executores. Ambos os sistemas de avaliação imprimem os indivíduos como forças produtoras do mundo social.

De outro lado, em sentido complementar, o habitus e a experiência social autonomizam as ações ao colorir em tonalidades vivas e reluzentes os homens e as mulheres comuns como “organizadores mentais do caos”. As disposições orgânicas dos meios sociais e políticos estruturavam-se, segundo Thompson, pelas ações sociais coletivas nascidas e organizadas a partir de histórias individuais. Encontravam-se aí aplicadas as razões de suas solidez.

Ao historiar os costumes agrários, Edward Thompson buscou compreendê-los como portas de entradas para a formação do habitus e das experiências sociais; forças realizadoras das práticas políticas empregadas em determinados ambientes, autonomizando seus agentes executores através das ações sociais. De outra ordem, a faculdade de agir evidenciava o intuito humano em detrimento das macroestruturas sociais.

Tentou-se, ao longo do texto, evidenciar a agência humana, para além das demarcações estruturantes pertencentes e articuladas pelos cercamentos rurais e também das áreas florestais comunitárias. O habitus e a experiência social trouxeram como demarcador primaz as ações dos agentes humanos como fatores privilegiados do mundo. As ações sociais possibilitavam a reordenação do social e, ao mesmo tempo, exteriorizar a si mesmo e a realidade dada. Portanto, pode-se interpretar que há contido nos dois conceitos sociológicos a pulsante relação entre individualidade e coletivismo. O artigo *Costumes, lei e direito*, aqui analisado, foi estruturado por Edward Palmer Thompson a partir da premissa de que as ações sociais refletem em concomitância o indivíduo e a coletividade.

Por outro lado, é possível mencionar que, ao pensar as ações sociais oriundas em primeira instância dos costumes, E. P. Thompson aproximou-se fortemente do conceito de ação ordenado por Pierre Bourdieu. Tanto o historiador britânico, quanto o sociólogo francês afastam-se da concepção de pensar as ações sociais a partir de um olhar essencialmente subjetivo, como também, por outro lado, repeliam teoricamente as análises objetivas oriundas das escolas sociológicas e historiográficas estruturalistas. Para ambos, as ações sociais também não são somente frutos exclusivos das estruturas e hierarquias sociais. Era, pois, preciso voltar os holofotes para homens e mulheres enquanto desencadeadores de suas próprias histórias. A ação humana é, sem dúvida alguma, o terreno frondoso da experiência social e do habitus.

Ao longo deste texto buscou-se tornar manifestas as dimensões flexíveis subjacentes ao habitus e à experiência social, fato que refletia diretamente nas ações sociais. Edward Palmer Thompson, ao trabalhar os movimentos coletivos populares e seus impactos nas relações políticas e culturais ao longo do século XVIII, perseguiu a maleabilidade dos

conceitos sociológicos e históricos que refletem cabalmente a diversidade cultural e dialética encontrada nas ações sociais nascidas do habitus e da experiência social.

Foram também trabalhadas por este escrito as condições sociais e culturais inseridas em um ambiente econômico que gerava contradições e exclusões e também respostas políticas surgidas das camadas populares. Naturalmente, os agentes executores conformavam suas ações sociais em função das condições estruturais vivenciadas em condições existenciais de exploração e sofrimento das classes baixas. Como sugeridos ao longo do artigo, os conceitos teóricos de habitus e experiências sociais serviam, de acordo com E. P. Thompson, como “organizadores dos caminhos” das ações sociais. Cada um dos envolvidos buscava, racional e objetivamente, atingir os resultados propostos no ponto inicial do evento.

Ao pensar os dois conceitos, Thompson procurou evidenciar a capacidade de luta e de reação de homens e mulheres pobres inseridos em um cotidiano de desafios e obstáculos inerentes as suas condições sociais. A convicção thompsoniana assentava-se nas providências de construção e articulação das ações diante de uma estrutura social hierarquizada e excludente. Por fim, o habitus e a experiência social tonalizam as lutas entre as classes sociais, evidenciando as consciências objetivas no agir humano.

Thompson é um pensador instigante que muito contribuiu, e ainda contribui, para os estudos e pesquisas sobre movimentos sociais, culturas populares, classe trabalhadora, educação operária, romantismo, militantíssimo e tantas outras temáticas acadêmicas. Referência e farol balizador para sociólogos e historiadores que vertem esforços intelectuais e empíricos nas temáticas, Edward Palmer Thompson transmitiu orientações metodológicas que se remoçam a cada nova leitura.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 1987.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Editora ZOUK, 2017.

BOURDIEU, Pierre. A formação do habitus econômico. **Sociologia. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. 14. p. 09-34, 2004.

BUKER, Peter. **Cultura Popular na Idade Moderna**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1978.

CATANI, Afrânio Mendes et al. (orgs). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MELO JÚNIOR, João Alfredo Costa de Campos Melo. Experiência social e educação popular: diálogos com Edward Thompson. **Cadernos de História**, v. 19, n 31, p. 178-193, 2018.

MELO JÚNIOR, João Alfredo Costa de Campos. A noção de Experiência Histórica e Social em Edward Thompson: percursos iniciais. **História e Perspectivas – Revista dos Cursos de Graduação e do Programa de Pós-graduação em História**, v. 1, Edição Especial, p. 393-413, 2014.

MÜLLER, Ricardo; DUAYER Mario (orgs). **A carta aberta de E. P. Thompson a L. Kolakowski e outros ensaios**. Florianópolis: Editora Debate, 2019.

MÜLLER, Ricardo. **Exterminismo em E. P. Thompson: Luta de Classes e Humanismo**. Projeto História – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História da PUC-SP, v. 48, p. 01- 36, 2013.

PEREIRA, Virgílio Borges; SIBLOT Yasmine (orgs). **Classes sociales et politique au Portugal**. Paris: Éditions du Croquant, 2019.

SETTON, Maria da Graça Jacinthon. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. Revista Brasileira de Educação, v. 20, p. 61-154, 2002.

SUAUD, Charles. As lutas religiosas do ponto de vista de uma sociologia da incorporação: o corpo sacerdotal (católico) entre a doutrina e a inovação. **Sociologia. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. 19, p.47-69, 2009.

THOMPSON, Edward Palmer. Educação e Experiência. In: THOMPSON, Edward Palmer. **Os Românticos: a Inglaterra na era revolucionária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 11-47.

THOMPSON, Edward. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 [1963].

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

“Só existe uma coisa pior que a Meningite, não saber nada sobre a Meningite”: analisando publicações acerca da epidemia de meningite no jornal Voz Diocesana (Campanha - MG, 1974 - 1975)

*“Solo hay una cosa peor que la meningitis, no saber nada sobre la meningitis”:
analizar las publicaciones sobre la epidemia de meningitis en el diario Voz
Diocesana (Campanha - MG, 1974 - 1975)*

Edivaldo Rafael de Souza

Pós-graduado em Biblioteconomia (Faculdade Futura) e graduando em Serviço Social (UNISA);
Especialista em Metodologia do Ensino de Sociologia (ISEAT); graduado em História (UNIPAM)
E-mail: edivaldorafaelo07@gmail.com

Resumo: Esse artigo serve-se de materiais jornalísticos publicados no jornal *Voz Diocesana* da cidade mineira de Campanha, nos anos de 1974 e 1975, para dissertar sobre como a epidemia de meningite vigente, àquela época, era retratada no dito meio de comunicação. Ressalta-se que, após a pesquisa, foi constatado que as publicações eram de caráter apenas explicativo e preventivo, não sendo, assim, possível fazer levantamentos, por exemplo, em relação a óbitos e/ou casos de enfermos acometidos por tal surto, considerando a região supracitada. Nesse sentido, o realizador deste trabalho, mesmo com bastante empenho, não obteve tais dados. Entretanto, pontua-se que, no desenrolar da pesquisa, abriram-se discussões sobre fontes diversas e novos objetos de investigação. Assim, entende-se que o artigo possui várias análises e abordagens de fatos que permeiam o tema principal e que podem ser de bastante valia para a compreensão do recorte dado ao texto.

Palavras-chave: Epidemia de Meningite de 1974. Jornal *Voz Diocesana*. Campanha (MG). Imprensa brasileira durante a ditadura militar.

Resumen: Este artículo utiliza materiales periodísticos publicados en el periódico *Voz Diocesana* de la localidad minera de Campanha, en los años 1974 y 1975, para hablar de cómo se retrató en dichos medios la epidemia de meningitis vigente en ese momento. , luego de la investigación, se encontró que las publicaciones eran de carácter explicativo y preventivo únicamente, por lo que no es posible realizar encuestas, por ejemplo, en relación a muertes y / o casos de pacientes afectados por tal brote, considerando la región antes mencionada. En este sentido, el director de este trabajo, incluso con mucho esfuerzo, no obtuvo tales datos. Sin embargo, se señala que en el transcurso de la investigación se abrieron discusiones sobre diversas fuentes y nuevos objetos de investigación, por lo que se entiende que el artículo cuenta con varios análisis y aproximaciones de hechos que permean el tema principal y que pueden ser de muy valioso para comprender el corte que se le da al texto.

Palabras clave: Epidemia de meningitis en 1974. Periódico *Voz Diocesana*. Campanha (MG). Prensa brasileña durante la dictadura militar.

Considerações iniciais

Esta sucinta pesquisa analisa algumas publicações do *Jornal Voz Diocesana*³⁵, que foram realizadas na cidade mineira de Campanha³⁶ durante os anos de 1974 e 1975. A escolha desse recorte temporal para análise se deve ao fato de que, nesse ínterim, o Brasil enfrentava grave crise de saúde pública em decorrência de uma epidemia de meningite. Analisa-se, aqui, como o referido jornal auxiliava as pessoas localizadas em diversas cidades do Sul de Minas a terem informação sobre a doença, bem como algumas outras notícias relacionadas a esse episódio.

No que tange ao espaço de tempo identificado nesta pesquisa, ressalta-se que o Brasil estava vivenciando um período de ditadura militar, que havia se iniciado em 1964 e que perduraria até o ano de 1985.

A epidemia de meningite e a imprensa brasileira em tempos de ditadura militar (1964-1985): uma sucinta análise

No início dos anos 1970, quando ocorreram os primeiros casos do surto epidêmico, houve tentativa por parte do presidente Emílio Garrastazu Médici (1905-1985) de camuflar a epidemia, isso em decorrência principalmente da questão econômica. Ou seja, para o presidente, as informações sobre a epidemia poderiam atrapalhar o chamado “Milagre Econômico (1968-1973)³⁷”. Já em 1974, quando a doença estava em estágio mais grave, Ernesto Geisel (1907-1996) assumiu a presidência, mas, de imediato, continuou a tentar ofuscar a questão da saúde brasileira.

É interessante ressaltar que as produções que não se enquadravam naquilo que o governo militar acreditava como sendo o correto acabavam sendo censuradas por comissões que analisavam a imprensa brasileira. Dito isso, segundo Barbosa (2010, p. 187), “[a] censura política, conduzida em momentos de autoritarismo, geralmente age de forma intermitente, mas não constante, e de maneira diferenciada em relação aos veículos de comunicação”. A tentativa de controle por parte do governo militar afetava todas as áreas, inclusive a área da saúde. De acordo com Souza (2020, p. 269), o surto epidemiológico era visto “[...] pelos militares como um inimigo do regime, [...]. Profissionais de saúde e imprensa foram proibidos de informar à população do perigo crescente. Relatórios e estatísticas de casos identificados e óbitos foram omitidos e alterados, gerando subnumeração”.

³⁵ As frações jornalísticas aqui analisadas podem ser encontradas no Acervo Digital da Biblioteca Nacional. [Link para acesso: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=585971&pesq=%22meningite%22](http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=585971&pesq=%22meningite%22).

³⁶ Campanha é a cidade mais antiga do Sul de Minas. Dentre outras características, é conhecida por fazer parte do Circuito das Águas. Atualmente, sua população estimada é de 16.665 pessoas. Ainda sobre a história do município: “Freguesia criada com denominação de Campanha da Princesa da Beira, por carta régia de 1752, e por lei estadual n. 2, de 14-09-1891, subordinado ao município de São João Del Rei. Elevado à categoria de vila com a denominação de Campanha da Princesa da Beira, por alvará de 20-09-1798, desmembrado de São João Del. [...]. Elevado à condição de cidade, com a denominação de Campanha, pela lei provincial n. 163, de 09-03-1840”. Olhar referência: IBGE – Cidades (2020).

³⁷ Para saber mais sobre o tema, consultar Veloso; Villela; Giambiagi (2008).

Destaca-se que, em 1950, havia ocorrido a primeira transmissão da televisão brasileira³⁸. Embora, conforme Barbosa (2010, p. 178) pontua, “[...] a televisão adotará a estratégia de popularização da sua programação, capitaneada pelo aumento de consumo possibilitado também pela política expansionista de crédito”. Posto isso, entende-se que

[...] a TV brasileira e sua programação promoveram a constituição da consolidação de um imaginário coletivo nas décadas de 1960 e 1970, tornando-se peça efetiva e eficaz na produção de significados para a vida social, em especial para o exercício do poder, dentro de um contexto histórico caracterizado pelo autoritarismo da ditadura militar (WANDERLEY, 2006, p. 438).

Em continuação ao debate em torno da censura aos jornais, alguns textos e notícias que eram publicadas em periódicos acabavam sendo substituídas pelos órgãos reguladores da imprensa. Um exemplo disso é o texto publicado no jornal *Estadão* (SP), no qual o jornalista Clóvis Rossi (1943-2019) escreveu, em 1974, uma matéria chamada de “A epidemia do silêncio”; nela era abordada a tentativa por parte do governo militar de ocultar informações ligadas à epidemia de meningite; no fim, o texto foi censurado e acabou sendo substituído pelo poema intitulado de “Canto I” excerto do livro “Os Lusíadas”, escrito pelo escritor português Luís Vaz de Camões. Sobre a tentativa de o governo camuflar os dados e as notícias, Souza (2020, p. 265-266) argumenta que “[a] epidemia foi resultado de planejamento e gestão inadequadas. Eclodida, recebeu o mesmo tratamento dos demais adversários políticos do regime: negação, perseguição e censura”.

Ainda em nexa à atitude governamental, de acordo com Barbosa (2010, p. 187), “[n]o período imediatamente após o golpe e até 1968, a forma mais comum de controle da informação é o telefonema para as redações de jornais proibindo a divulgação de notícias. Mas é principalmente a partir da edição do AI-5 que a ação da censura é mais contundente”.

Salienta-se que, durante a ditadura militar brasileira ocorrida entre os anos de 1964 a 1985, foram instituídos vários Atos Institucionais (A-I). Quando a epidemia proliferava por todo território nacional, estava em vigor o de número 5, explicado pela cientista política Maria Celina D’Araújo:

[o] Ato Institucional nº 5, AI-5, baixado em 13 de dezembro de 1968, durante o governo do general Costa e Silva, foi a expressão mais acabada da ditadura militar brasileira (1964-1985). Vigorou até dezembro de 1978 e produziu um elenco de ações arbitrárias de efeitos duradouros. Definiu o momento mais duro do regime, dando poder de exceção aos governantes para punir arbitrariamente os que fossem inimigos do regime ou como tal considerados (D’ARAÚJO, s. d., s. p.).

Entretanto, “[a] pesar das restrições do governo militar na divulgação de informações, parte da imprensa cobriu a epidemia” (BRASIL, 2020, s. p.). Aliás, os principais

³⁸ Sobre a História da televisão no Brasil, olhar: Ribeiro; Sacramento; Roxo (2010).

jornais brasileiros³⁹ presentes nas grandes cidades divulgavam algumas notícias relacionadas à dita pestilência. Schneider, Tavares, Musse (2015, p. 8) identificam que as matérias sobre o fato, porém, “[...] intensificaram-se à medida que a doença ia se aproximando da classe média e da elite. Ou seja, enquanto a doença era de pobre, não tinha quase importância. Só ganhou mais espaço na mídia quando atingiu a população com maior poder de pressão”.

Ademais, os pequenos jornais eram essenciais para a difusão da notícia em cidades do interior do Brasil. Concomitantemente a isso, reitera-se a importância da pesquisa sobre esses meios de comunicação brasileiros, pois, por meio deles, pode-se entender diferentes temas que ocorreram em diferentes períodos no Brasil. Posto isso, nessa perspectiva enquadra-se o jornal *Voz Diocesana*.

A imprensa campanhense: uma concisa contextualização

O jornal *Voz Diocesana* foi fundado em 1947, na cidade mineira de Campanha. Por pertencer à diocese da cidade de mesmo nome, ele publicava de forma comumente assuntos relacionados à esfera religiosa, como textos, orações e notícias eclesiais; além de ofícios dirigidos pela Cúria Diocesana⁴⁰ de Campanha. Mas o veículo de comunicação em questão também trazia outros temas que poderiam ser de interesse da sociedade campanhense e do Sul de Minas em geral, já que o jornal tinha assinantes e leitores em diversas outras localidades daquela região⁴¹. Dentre esses outros temas, destacam-se a coluna de sugestão e elogios; a de aniversariantes; a de anúncios publicitários; a de avisos e agradecimentos; as colunas regionais e nacionais; e as de notícias diversas. Mas é necessário ponderar que, em conformidade com Luca (2014, p. 139), sabe-se que “[...] a imprensa periódica seleciona, ordena, estrutura e narra, de uma determinada forma, aquilo que se elegeu como digno de chegar até o público”.

³⁹ Dentre esses grandes jornais, destacam-se: *Jornal do Brasil* (RJ), *O Fluminense* (RJ), *Diário de Notícias* (RJ), *Tribuna da Imprensa* (RJ), *Diário de Pernambuco* (PE), *Correio Braziliense* (DF), *Diário do Paraná* (PR), *Diário de Natal* (RN), *Jornal do Commercio* (AM), *O Estado do Mato Grosso* (MT), *Diário da Noite* (SP), *Estadão* (SP), dentre outros.

⁴⁰ “Cúria Diocesana é o conjunto de organismos e pessoas que ajudam o Bispo no governo de toda a Diocese (Cân. 469). A nomeação dos que exercem ofícios na Cúria compete ao Bispo Diocesano (Cân. 470); estes devem prometer que cumprirão fielmente o encargo, segundo o modo determinado pelo direito ou pelo Bispo (Cân. 47). Verificar: Diocese de Campanha (2016).

⁴¹ Além de Campanha, onde estava localizado o jornal, o mesmo era comercializado em outros locais, tais como: Aiuruoca, Boa Esperança, Cambuquira, Campo do Meio, Campos Gerais, Careçu, Carmo da Cachoeira, Carmo de Minas, Caxambu, Conceição do Rio Verde, Cordislândia, Córrego do Ouro, Cristina, Elói Mendes, Guapé, Heliadora, Illicínea, Itanhandu, Jesuânia, Lambari, Nepomuceno, Pedralva, São Gonçalo do Sapucaí, São Lourenço, Três Corações, Três Pontas, Varginha e Virgínia.

Figura 1: Informações do jornal *Voz Diocesana*

Fonte: *Voz Diocesana*, Campanha, 20 nov. 1974, s. p.

A instituição responsável pelas publicações era a Diocese de Campanha⁴². Já o diretor do jornal era o Monsenhor José do Patrocínio Lefort⁴³, chanceler do Bispado. Em relação a esse último, nesse ínterim, sabe-se que, além de ser Monsenhor e diretor do jornal *Voz Diocesana*, ele atuava em outras áreas, exercendo o ofício de escritor, professor, jornalista e historiador. Foi devido a isso, inclusive, que escreveu vários livros sobre a história de cidades do Sul de Minas. Ainda se fez autor de importantes biografias de personalidades religiosas daquela região, como as biografias intituladas “Nhá Chica: Francisca de Paula de Jesus Isabel (1989)”, e “Padre Vítor: o campanhense trespontano (1989)”. Observa-se que tanto Nhá Chica (1810-1895)⁴⁴ quanto Padre Victor (1827-1905)⁴⁵ foram beatificados pela Igreja Católica. Ambos viveram em municípios que faziam parte da Diocese de Campanha.

Quando se pesquisam fontes sobre essa cidade, identifica-se que alguns outros jornais surgiram nessa localidade. O primeiro deles foi o jornal *Opinião Campanhense*, fundado em 1942. Ademais, destacam-se: *O Sul de Minas*, *Colombo*, *A Revolução*, *Ensaio Juvenil*, *Minas do Sul*, *Monitor Sul Mineiro* e *Gazeta de Campanha*⁴⁶. Porém, indubitavelmente, um dos que conseguiram maior expressão foi *O Sexo Feminino*⁴⁷, surgido em 1873, considerado um dos pioneiros na busca pelo espaço das mulheres nos meios de comunicação brasileira, além de sempre fomentar a luta pela igualdade de gênero.

⁴² Para saber mais sobre a história da Diocese de Campanha, verificar a referência: Diocese da Campanha (s. d.).

⁴³ Sobre a trajetória de vida do Monsenhor supracitado, ver: Blog Isto é Campanha (s. d.).

⁴⁴ Francisca de Paula de Jesus nasceu em Santo Antônio do Rio das Mortes, distrito de São João Del Rei (MG), mas viveu a maior parte de sua vida em Baependi (MG). Ver: Nhá Chica (s. d.).

⁴⁵ O Padre Francisco de Paula Victor nasceu em 12 de abril de 1827 em Campanha (MG). Sua beatificação ocorreu em 2015. Olhar: Beato Padre Victor (s. d.).

⁴⁶ Boa parte do acervo desses jornais pode ser encontrada no acervo digital do Arquivo Público Mineiro (APM). Verificar: Arquivo Público Mineiro (s. d.).

⁴⁷ Para saber mais sobre o jornal citado, olhar: Nascimento, Oliveira (2006); Pinheiro (2019).

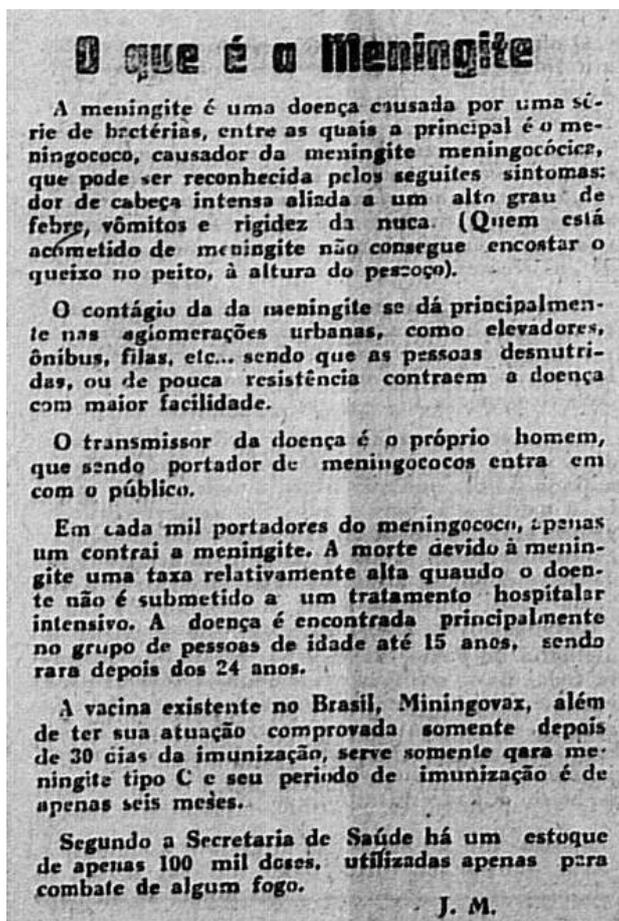
A meningite nas páginas do jornal Voz Diocesana

No início da pesquisa sobre as publicações do jornal *Voz Diocesana*, foi possível perceber que o periódico comumente deixava espaços para questões relacionadas à saúde pública. Com isso, são encontradas entrevistas com médicos, além de textos e dicas relacionadas a diversas enfermidades, dentre as quais está a meningite, que, no período analisado nesta pesquisa, havia se alastrado por todo território brasileiro, ocasionando uma epidemia que vitimou milhares de pessoas.

A primeira publicação que se identificou relacionada à meningite no jornal *Voz Diocesana* é intitulada “O que é meningite”. Nela é possível verificar que o jornal, como o próprio título da matéria reporta, explica o que seria a moléstia. De mais a mais, discorre a respeito de como seriam as formas de contágio, realçando que as aglomerações e os meios de transporte públicos poderiam contribuir para a sua disseminação. É enfatizado também que indivíduos já debilitados poderiam contrair de maneira mais fácil a doença.

O texto salientava que as próprias pessoas eram as transmissoras da meningite e que, se o indivíduo fosse acometido e não recebesse tratamento, poderia vir a óbito. Além disso, descreve que as vacinas estavam sendo produzidas em pequena escala e a que estava em decurso serviria para apenas um tipo da doença.

Figura 2: Explicação do que é a meningite



Fonte: *Voz Diocesana*, Campanha, 31 jul. 1974, s. p.

Cabe complementar que existem vários tipos de meningite⁴⁸; as mais comuns são as do tipo viral, bacteriana e fúngica, além da meningite de parasitas. Em relação a epidemias dessa doença, sabe-se que

[o] Brasil, até hoje, teve três epidemias de meningite bacteriana. Uma, entre 1920, ano do primeiro censo industrial, e 1925. Outra, entre 1945, nos estertores finais da Segunda Guerra Mundial, e 1951. A terceira, que parece ter sido a pior, foi identificada primeiramente como um surto no distrito operário de Santo Amaro, São Paulo, em abril de 1971, e duraria até 1976 (SOUZA, 2020, p. 268).

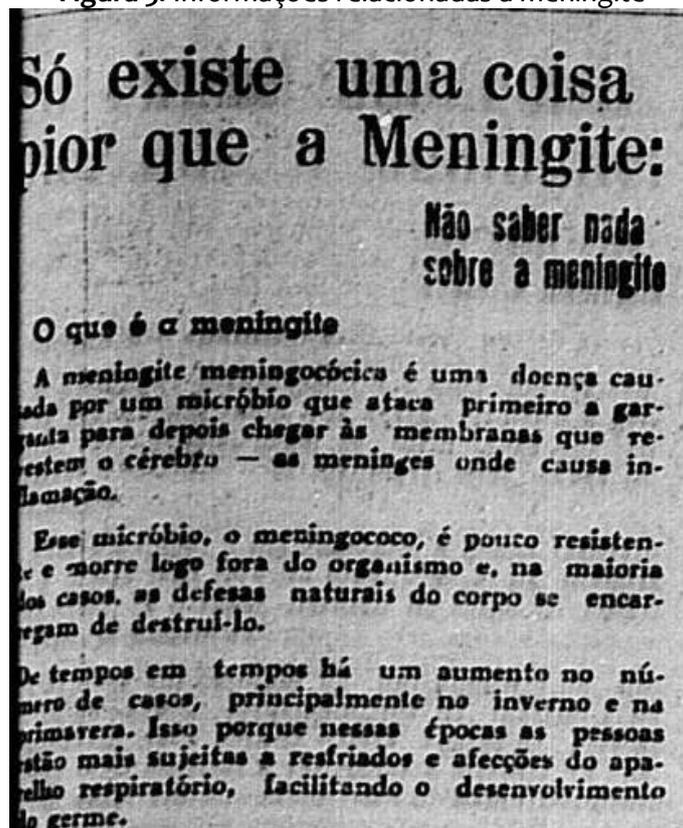
A epidemia aqui descrita deu-se a partir de um surto de *Meningite Meningocócica*, do Sorogrupo C. No que diz respeito a essa doença, o site do Ministério da Saúde (s. d., s. p.) disponibiliza as seguintes orientações:

[...] quanto às faixas etárias preconizadas para vacinação, recomendamos o acesso ao Calendário Nacional de Vacinação do Programa Nacional de Imunizações (PNI). Já a quimioprofilaxia medicamentosa está indicada para contatos de casos de Doença Meningocócica e meningite por *Haemophilus influenzae*. A equipe médica que acompanha o caso, junto com a vigilância epidemiológica local são os responsáveis pelas orientações e aplicação da quimioprofilaxia medicamentosa nos contatos.

Em relação ao jornal, a segunda notícia publicada sobre a meningite foi nomeada de “Só existe uma coisa pior que a Meningite: Não saber nada sobre a Meningite”, essa publicação tenta continuar informando a população sobre os riscos daquela doença.

⁴⁸ Olhar referência: Ministério da Saúde (s. d.).

Figura 3: Informações relacionadas à meningite



Fonte: Voz Diocesana, Campanha, 10 set. 1974, s. p.

Nesse mesmo texto, são descritos os principais sintomas da doença em conjunto com dicas de como evitar contraí-la. Também são apresentadas ações a serem tomadas em caso de dúvida ou suspeita de contágio, além de outras informações a respeito da enfermidade. Percebe-se que o jornal veiculava tais informações de órgãos responsáveis pela prevenção e pelo tratamento da meningite; isso fica evidente em certos trechos: “[a] doença se transmite do doente para outras pessoas por contato próximo como: tosse, fala, espirro e beijo” (Voz Diocesana, Campanha, 10 set. 1974, s. p.), ou “[t]ome banho diariamente e lave as mãos com água e sabão sempre” (Voz Diocesana, Campanha, 10 set. 1974, s. p.). Sabe-se que essas orientações estavam consoantes com aquilo que os profissionais da área da saúde diziam ser a melhor forma de se barrar o adoecimento.

Destaca-se que o jornal estava localizado em uma cidade próxima à fronteira com o Estado de São Paulo, onde havia muitos casos; talvez, por isso, também havia grande temor de que ela adentrasse aquela região e se espalhasse rapidamente.

Como já citado nesta pesquisa, desde 1971 a epidemia de meningite avançava Brasil adentro, no entanto o governo tentava censurar o acesso às informações. Porém,

[n]o início de 1974, o JB⁴⁹ veio noticiando casos que pipocavam em São Paulo, Minas Gerais, Ceará, Rio Grande do Sul, Goiás e Brasília.

⁴⁹ JB: Jornal do Brasil (RJ).

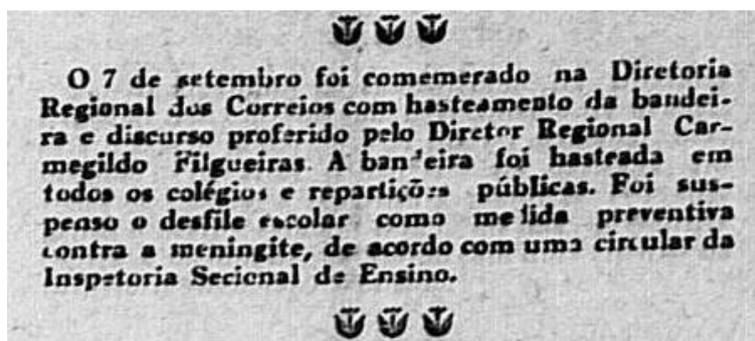
Normalmente em pequenas notícias enviadas por sucursais. Até que, numa tímida matéria, num canto da página 14 da edição de 1º de junho, um título preocupante chamava a atenção: “Meningite aumenta 90% nos primeiros 5 meses”. Daí em diante, só tragédia (BRASIL, 2020, s. p.).

Nesse enfoque, depois de quatro anos em que havia começado o surto de meningite, o grau de preocupação das autoridades se elevou, e, “[f]inalmente, no final de 1975 e a um ônus desnecessário de vidas humanas, a epidemia foi reconhecida e controlada” (SOUZA, 2020, p. 273). Contudo, conforme Souza (2020, p. 266), “[q]uando enfim reconhecida, por força dos fatos, teve de esperar ajuda externa para ser equacionada, evidenciando a incompetência contumaz da tecnocracia da ditadura”. A partir daí, foram tomadas algumas medidas, por exemplo, “[p]ara evitar o contágio, o governo decretou a suspensão das aulas e cancelou os Jogos Pan-Americanos de 1975, que foram transferidos de São Paulo para o México” (AZEDO, 2020, s. p.). O cancelamento desses eventos se deve ao fato de as autoridades de saúde já saberem que

[o] micróbio pode ser transmitido da garganta de uma pessoa a outra, através de gotículas da tosse, espirro e beijo. A meningite nem sempre é transmitida por indivíduos doentes. Algumas pessoas (geralmente adultas) que abrigam o meningococo na garganta podem retransmiti-lo, mesmo sem estarem doentes: são os chamados portadores sãos. A meningite atinge pessoas de todas as idades, sendo as crianças menores de cinco anos normalmente as mais afetadas (FIOCRUZ, 2010, s. p.).

No município de Campanha, não foi diferente: foram tomadas atitudes que evitavam a aglomeração de pessoas, como ressalta uma publicação que descreve que o desfile cívico que iria ocorrer em comemoração ao dia 7 de setembro foi cancelado.

Figura 4: Notícia relativa ao dia 7 de setembro



Fonte: Voz Diocesana, Campanha, 20 set. 1974, s. p.

Em relação ao jornal *Voz Diocesana*, em outra publicação, é trazida uma matéria intitulada “Campanha pelo salário justo”. Nela, é divulgada uma proposição escrita pela Pastoral Operária da Arquidiocese de São Paulo, a qual estava preocupada com a situação econômica do país. Naquele momento, identificava-se que 75 milhões de pessoas estavam ganhando abaixo de um salário mínimo. Nesse texto também é descrito que o salário mínimo

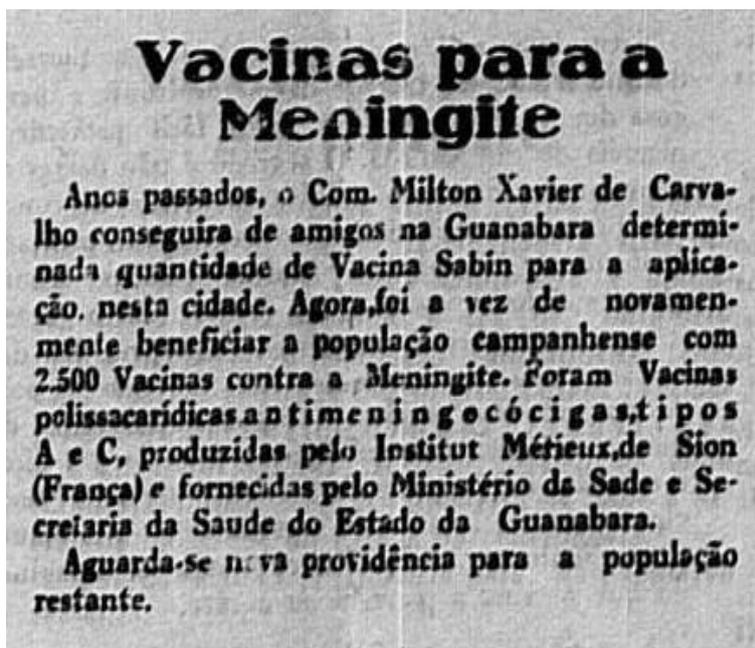
“SÓ EXISTE UMA COISA PIOR QUE A MENINGITE, NÃO SABER NADA SOBRE A MENINGITE”:
ANALISANDO PUBLICAÇÕES ACERCA DA EPIDEMIA DE MENINGITE NO JORNAL VOZ DIOCESANA
(CAMPANHA - MG, 1974 - 1975)

que estava em vigor era muito baixo para a vivência das pessoas. Ademais, é dissertado a respeito da questão de doenças; segundo a matéria,

[a]s famílias subnutridas facilmente contraem doenças. As epidemias de meningite, cólera e desidratação atingem praticamente as localidades de maior concentração operária. Diante disso, as autoridades sanitárias aconselham: alimentar-se bem e evitar as aglomerações. E os operários se perguntam: “Com que dinheiro podemos nos dar a esses luxos?”. Apresentando essas razões; a Pastoral Operária da Arquidiocese [sic] de São Paulo convoca os operários a dirigir-se aos sindicatos, como finalidade de estudar o problema do salário. (VOZ DIOCESANA, Campanha, 20 nov. 1974, s. p.).

Percebe-se, com essa notícia de 1974, que, com a meningite se alastrando de forma rápida entre a população mais pobre, foi ocasionada uma piora na forma de vida dessas pessoas. Nessa época, o Brasil recebeu “[...] 226 mil doses recebidas de um laboratório francês, [...]” (BRASIL, 2020, s. p.). Além do mais, segundo notícia intitulada “Vacinas para a meningite”, em março de 1975, começavam a chegar a Campanha doses dessas vacinas.

Figura 5: Notícia de vacinação contra meningite



Fonte: Voz Diocesana, Campanha, 20 mar. 1975, s. p.

Entrementes, o Brasil passou a produzir a sua própria vacina. Todavia, “[a] epidemia só acabou no ano seguinte, após a vacinação de 80 milhões de pessoas, que seria impossível com a manutenção da censura sobre a meningite pelo governo do general Ernesto Geisel” (AZEDO, 2020, s. p.). Outras localidades do Sul de Minas também começaram a realizar campanhas de vacinação, como é identificada em uma matéria datada de 31 de julho de 1975, com o nome de “Cruzília e a Meningite”. Segundo o jornal, “[a] população do município é

vacinada contra as moléstias infecto-contagiosas e a vacinação contra a meningite, há pouco tempo ali realizada, obteve êxito total. Pode-se afirmar que o resultado foi de cem por cento [...]” (VOZ DIOCESANA, Campanha, 31 jul. 1975, s. p.).

Mesmo após o fim da epidemia, a meningite ainda continua infectando anualmente muitos brasileiros e também pessoas de diversos outros países, sendo que, “[n]os últimos 20 anos, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), foram reportados quase 1 milhão de casos com suspeita de meningite e 100 mil pessoas morreram” (MÉDICOS SEM FRONTEIRAS, 2018, s. p.). Contudo, existe na atualidade, a vacinação em crianças, a fim de que se previna a doença. Outras formas de se evitar a enfermidade é obtendo bons hábitos higiênicos e evitando aglomerações.

Ainda no que se relaciona à doença em si, é sabido, de acordo com informações do Ministério da Saúde, que

[a] meningite é uma inflamação das meninges, membranas que envolvem o cérebro e a medula espinhal. A meningite pode ser causada por vírus ou por bactéria, que é mais grave. O risco de contrair meningite é maior entre crianças menores de cinco anos, principalmente até um ano, no entanto pode acontecer em qualquer idade. A principal forma de prevenir a meningite é por meio da vacinação. No Brasil, a meningite é considerada uma doença endêmica. Casos da doença são esperados ao longo de todo o ano, com a ocorrência de surtos e epidemias ocasionais. A ocorrência das meningites bacterianas é mais comum no outono-inverno e das virais na primavera-verão (MINISTÉRIO DA SAÚDE, s. d., s. p.).

Considerações finais

Conclui-se, com base em estudos correlacionados à história da saúde e das doenças no Brasil, que é necessário evidenciar a importância do trabalho dos profissionais e pesquisadores da área em foco. Entende-se também que pesquisas que elejam como tema principal fragmentos jornalísticos acerca da epidemia de meningite no país são importantes para valorização do trabalho dos jornalistas, uma vez que, mesmo nesse cenário obscuro em que a tentativa de informar a população era identificada como ato subversivo à ditadura, muitos profissionais se dedicaram a levar aos brasileiros informações primordiais para a prevenção e o tratamento da referida doença.

Notabiliza-se, ainda, que essa pesquisa pode ser utilizada para obtenção de conhecimentos inerentes a diversos assuntos de relevância, já que se encontra aqui um breve debate do uso de jornais na pesquisa histórica, assim como a história da imprensa tanto de Campanha, quanto da Diocese e do município em questão; também é dado um recorte de como era feita a abordagem do governo durante a epidemia aliado a um breve estudo a respeito do que é de fato a meningite.

Pelo exposto, entende-se que o resultado do artigo é importante tanto para o entendimento do tema principal, que teve como foco as matérias jornalísticas sobre a meningite publicadas pelo jornal *Voz Diocesana*, quanto para os outros temas diversos que foram elencados e discutidos ao longo da pesquisa.

“SÓ EXISTE UMA COISA PIOR QUE A MENINGITE, NÃO SABER NADA SOBRE A MENINGITE”:
ANALISANDO PUBLICAÇÕES ACERCA DA EPIDEMIA DE MENINGITE NO JORNAL VOZ DIOCESANA
(CAMPANHA - MG, 1974 - 1975)

Referências

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. **Jornais mineiros**: coleção de jornais mineiros do século XIX. [s. d.]. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/jornais/search.php?query=&andor=AND&title=&tipo_nome=1&text_nome=A&titulo=0&num_edicao=&dtini1=&dtini2=&tipo_nome_local=1&text_nome_local=c&local_edicao=12&filme=&ordenar=10&asc_desc=10&submit=Executar+pesquisa&action=results&id_REQUEST=04f8f9088c685018683a18c2dcc72cob.

AZEDO, Luiz Carlos. O coronavírus e o perigo de comemorar o golpe militar de 1964. **Estado de Minas**, 2020. Disponível em: https://www.em.com.br/app/colunistas/luiz-carlos-azedo/2020/04/01/interna_luiz_carlos_azedo,1134457/o-coronavirus-e-o-perigo-de-comemorar-o-golpe-militar-de-1964.shtml.

BARBOSA, Marialva. **História cultural da imprensa**: Brasil, 1900-2000. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010.

D'ARAÚJO, Maria Celina. AI-5: o mais duro golpe do regime militar. **Fundação Getúlio Vargas** – FGV (CPDOC), [s. d.]. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/AI5>.

BEATO PADRE Victor. **Biografia**. [s. d.]. Disponível em: <https://padrevictor.com.br/biografia/>.

BRASIL, Bruno. Brasil, 1974: uma epidemia de norte a sul. **Biblioteca Nacional**, 2020. Disponível em: <https://www.bn.gov.br/acontece/noticias/2020/04/brasil-1974-uma-epidemia-norte-sul>

DIOCESE DE CAMPANHA. **Cúria diocesana**, 2016. Disponível em: <http://www.diocesedacampanha.org.br/portal/index.php/curia/curia-diocesana>.

DIOCESE DE CAMPANHA. **A História**. [s. d.]. Disponível em: <http://www.diocesedacampanha.org.br/portal/index.php/diocese/historia>.

FIOCRUZ. **Meningite AC**: sintomas, transmissão e prevenção. 2010. Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/meningite-a-c-sintomas-transmissao-prevencao>.

IBGE – Cidades. **Campanha**. 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/campanha/historico>.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MONSENHOR JOSÉ do Patronínio Lefort. **Blog Isto é Campanha**. [s. d.]. Disponível em: <http://istoecampanha.blogspot.com/2019/02/monsenhor-jose-do-patroninio-lefort.html>.

MÉDICOS sem fronteiras. **Meningite**. 2018. Disponível em: <https://www.msf.org.br/o-que-fazemos/atividades-medicas/meningite>.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Meningite: o que é, causas, sintomas, tratamento, diagnóstico e prevenção. [s.d.]. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/saude-de-a-z/meningites>.

NASCIMENTO, Cecília Vieira do; OLIVEIRA, Bernardo J. O sexo feminino em campanha pela emancipação da mulher. **Revista Cadernos Pagu**, (29), 2007, p. 429-457. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644835>.

NHÁ Chica. **História**, [s. d.]. Disponível em: <https://www.nhachica.org.br/sobre-a-nha-chica-historia.php>.

PINHEIRO, Carolyn Santiago. Jornais: as diferentes utilizações desta fonte e a luta pela conquista de direitos das mulheres a partir do Jornal O Sexo Feminino no Século XIX. In: NUNES, Francivaldo Alves; GUIMARÃES, Athos Matheus da Silva (orgs.). **I Simpósio Online de História dos Ananins: ensino, pesquisa, extensão**. Ananindeua: Editora Cordovil E-books, 2019, p. 238-243.

RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor; ROXO, Marco. **História da televisão no Brasil: do início aos dias de hoje**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

ROSSI, Clóvis. A epidemia do silêncio. **Estadão**, 1974. Disponível em: <http://m.acervo.estadao.com.br/noticias/acervo,a-epidemia-do-silencio-texto-censurado-de-clovis-rossi-em-1974,70002872715,0.htm>.

SCHNEIDER, Catarina; TAVARES, Michele; MUSSE, Christina. O retrato da epidemia de meningite em 1971 e 1974 nos jornais *O Globo* e *Folha de S. Paulo*. **RECIIS – Revista Eletrônica de Comunicação Informação Inovação em Saúde**, out./dez., 9(4), 2015, p. 1-13.

SOUZA, Luiz Eduardo Simões de. A epidemia de meningite da Ditadura Militar. In: ALMICO, Rita de Cássia da Silva; GOODWIN JÚNIOR, James William; SARAIVA, Luiz Fernando. (orgs.). **Na saúde e na doença: história, crises e epidemias: reflexões da história econômica na época da covid-19**. São Paulo: Hucitec, 2020, p. 265-275. Disponível em: http://www.huciteceditora.com.br/_imagens/_downloads/na_saude_e_na_doenca.pdf.

VELOSO, Fernando A.; VILLELA, André; GIAMBIAGI, Fabio. Determinantes do “Milagre” Econômico Brasileiro (1968-1973): uma análise empírica. **RBE**, Rio de Janeiro, v. 62 n. 2, abr./jun. 2008, p. 221-246. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbe/v62n2/06.pdf>.

WANDERLEY, Sonia. História e TV: produção e difusão do saber – a televisão como cenário de representação política. In: NEVES, Lúcia Maria Bastos et al. (org.). **História e imprensa: representações culturais e práticas de poder**. Rio de Janeiro: DP&A Faperj, 2006.

Jornais

VOZ DIOCESANA. Campanha: 31 jul. 1974. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=585971&pesq=%22meningite%22>.

VOZ DIOCESANA. Campanha: 10 set. 1974. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=585971&pesq=%22meningite%22>.

“SÓ EXISTE UMA COISA PIOR QUE A MENINGITE, NÃO SABER NADA SOBRE A MENINGITE”:
ANALISANDO PUBLICAÇÕES ACERCA DA EPIDEMIA DE MENINGITE NO JORNAL VOZ DIOCESANA
(CAMPANHA - MG, 1974 - 1975)

VOZ DIOCESANA. Campanha: 20 set. 1974. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=585971&pesq=%22meningite%22>.

VOZ DIOCESANA. Campanha: 20 nov. 1974. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=585971&pesq=%22meningite%22>.

VOZ DIOCESANA. Campanha: 20 mar. 1975. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=585971&pesq=%22meningite%22>.

VOZ DIOCESANA. Campanha: 31 jul. 1975. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=585971&pesq=%22meningite%22>.

CURRÍCULO FORMAL E CURRÍCULO OCULTO: breves reflexões acerca de seus efeitos no âmbito educacional

Formal Curriculum and Hidden Curriculum: brief reflections on their effects in the educational field

Géssika Mendes Vieira

Mestranda em Educação pela Universidade de Uberaba – UNIUBE, Pós-graduanda em Pedagogia Universitária pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), pós-graduanda em Docência pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG)
E-mail: gessikavieira@live.com

Nínive Yuara

Mestranda em Educação pela Universidade de Uberaba – UNIUBE
E-mail: yuara.n@hotmail.com.

Gustavo Rezende dos Santos

Psicólogo, mestre em Educação pela Universidade de Uberaba – UNIUBE
E-mail: gustavosantos94@hotmail.com

Resumo: O presente ensaio tem como objetivo convidar os leitores a refletir sobre as práticas educacionais que envolvem as diretrizes curriculares. Serão apresentados os currículos formais, documentados por lei, e o currículo oculto, também presente nos âmbitos educacionais de maneira sutil, podendo ter ação negativa e ser usado inconscientemente, reproduzindo padrões negativos e fortalecendo quadros separatistas e classificatórios. Esta pesquisa é de natureza bibliográfica; conta com o referencial teórico de autores como Althusser (1987), Silva (2005), Veiga-Neto (2002), Silva (1996), Apple (2012), entre outros estudiosos que contribuíram para o trabalho. Nesse sentido, certifica-se a importância da ação docente consciente como uma das formas de auxiliar na construção de uma educação que liberta.

Palavras-chave: Currículo Escolar. Currículo Oculto. Diretrizes Curriculares.

Abstract: This essay aims to invite readers to reflect on educational practices that involve curriculum guidelines. The formal curricula, documented by law, and the hidden curriculum, also present in educational areas, will be presented in a subtle way, which can have negative action and be used unconsciously, reproducing negative patterns and strengthening separatist and classificatory frameworks. This is a bibliographic research, relying on the theoretical framework of authors such as: Althusser (1986), Silva (2005), Veiga-Neto (2002), Silva (1996), Apple (2012) among other scholars who contributed to the work. In this sense, the importance of conscious teaching action is certified as one of the ways to assist in the construction of an education that liberates.

Keywords: School Curriculum. Hidden Curriculum. Curricular Guidelines.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O currículo, popularmente conhecido como a organização das matérias a serem estudadas durante os períodos regulares de aula, pode ser denominado, segundo o Glossário de História da Educação Brasileira da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP: “Do ponto de vista etimológico, o termo *currículo* vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso, à carreira, a um percurso que deve ser realizado.” (ZOTTI, 2006). No âmbito educacional e pedagógico, o conceito se modificou algumas vezes no decorrer da história da educação. Popularmente, o currículo se consolidou a partir da ideia de matérias a serem estudadas, seguindo uma organização lógica e com determinado tempo definido. Para Moreira e Silva (1997, p. 28), “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. Veiga-Neto (2002) assim se expressa:

O currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. (VEIGA-NETO, 2002, p. 7).

O currículo escolar é parte do cotidiano de todas as escolas e, como tal, constitui uma área de estudo também dentro da Sociologia ao tentar compreender as relações que mantém com fatores econômicos, ideológicos e políticos. No entanto, interessa-nos compreender o quanto seu caráter implícito, enquanto instrumento de controle e reprodução através das práticas docentes e dos conteúdos estabelecidos no currículo, interfere na formação dos indivíduos. Vale retomar que o conceito de currículo, de maneira denotativa, refere-se a um curso, uma corrida. Na escola, é o nome que frequentemente associamos à grade curricular das matérias, conteúdos e disciplinas ministradas. Entretanto, sabe-se que ele vai muito além dessas simples definições e associações. O currículo, de acordo com Silva (2005), é uma questão de saber, poder e identidade.

O currículo é definitivamente um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político. (SILVA, 2005, p. 147).

Os documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular são os principais instrumentos norteadores da construção dos currículos, portanto considerados assim como os currículos oficiais e explícitos. O currículo formal está predefinido tanto em nível nacional nos documentos oficiais como leis, normas e diretrizes nacionais, livros didáticos, propostas curriculares, quanto em nível local nas escolas como os planos de ensino e planos de aula feitos pelos professores. E pode ser assim entendido:

O currículo formal deverá ser compreendido numa dimensão de que todo e qualquer conhecimento não é algo estanque ou acabado. Por Currículo Formal, poderá entender que ele dará por meio de conteúdos e

procedimentos, conteúdos atitudinais e conteúdos conceituais. Para facilitar a compreensão deste currículo, será necessária a contribuição do educador estabelecendo uma relação recíproca entre conteúdo e educando, pois tudo dará por meio das relações. (BORGES; ROCHA, 2014, p. 5).

Nesse sentido, pode-se certificar que esse currículo está registrado e documentado nas normas educacionais. Assim, a contribuição do educador é fundamental para que seja estabelecida essa relação entre os conteúdos e os alunos.

COMPREENDENDO O CURRÍCULO

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996), a Base deve nortear não só os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. De acordo com o Art. 9º, capítulo IV da Lei n. 9.394/1996, caberá a União

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996).

No ensino superior, a Lei n. 9.131, de 1995, que criou o Conselho Nacional de Educação, atribuiu as diretrizes curriculares para os cursos de graduação a esse órgão por meio do parágrafo 2º de seu art. 9º, da letra c: “c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação” (BRASIL, 1995). Dessa forma, cabem ao CES/CNE as orientações gerais para a organização das diretrizes curriculares nos cursos de graduação em todo o país.

Após a apresentação das leis que regulamentam de onde vêm as orientações para a organização das diretrizes curriculares, que oficializam o currículo explícito, traremos para o texto o currículo oculto. Fatores como convivência, hierarquia, espaço, documentos disciplinares e muitos outros não descritos nos currículos oficiais, interferem na formação das crianças e jovens. Silva (2005) categoriza essas aprendizagens informais como currículo oculto. O autor compreende que “[...] o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2005, p.78). Desse modo, no currículo oculto são aprendidos comportamentos, atitudes, valores e orientações que a sociedade requer das novas gerações para que se ajustem às estruturas e ao funcionamento da sociedade já constituída.

A expressão currículo oculto ganha força nas teorias críticas a partir da década de 60. Seu estudo a partir dessas teorias se desdobra em questões como: “O que se ensina? Para que se ensina? Como se ensina? A quem interessa esse ensino?” E tantas outras perguntas que entrelaçam as práticas escolares com as práticas sociais.

Faz-se importante entender melhor como se dão não só essas escolhas e o processo de transmissão, mas também a ordem cronológica desses estudos. Louis Althusser em “Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado”, produzido em 1969, traz, por meio de seus escritos, as teses de como funcionavam e como eram conduzidos os ritmos de vida das pessoas em meio ao capitalismo. O autor apresenta ao leitor, por meio do seu raciocínio, como a superestrutura por meio da força e da repressão propaga e perpetua sua ideologia na infraestrutura. Para o autor, o Estado, em seu papel de provedor, utiliza-se de sua posição privilegiada para aparelhar e disseminar, por meio da ideologia, a conformidade e assim manter-se no poder.

Anos depois, Bourdieu e Passeron (1975) corroboram, em suas análises, a escola como reprodutora do capital cultural da classe dominante e compreendem como o agir pedagógico é capaz de manter o monopólio da violência simbólica legítima, isso porque as ações pedagógicas reproduzem os arbítrios culturais, segundo os autores. Assim posto, o ensino acaba por legitimar apenas a cultura dominante com o fim de conservar e perpetuar as relações de classe. Percebe-se assim que essa ação arbitrária é viabilizada pelo currículo oculto quando a escola acaba por convencer o indivíduo a permanecer no seu lugar “natural”.

Numa formação social determinada, a cultura legítima, isto é, a cultura dotada da legitimidade dominante, não é outra coisa que o arbitrário cultural dominante, na medida em que ele é desconhecido em sua verdade objetiva de arbitrário cultural e de arbitrário cultural dominante. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 36).

S. Bowles e H. Gintis (1976) politizam a descrição do cotidiano escolar ao notabilizar o importante papel político do currículo oculto. Em seus estudos, os autores relatam o perfil coercitivo, reprodutor e estabilizador das relações sociais tanto de distribuição quanto de produção, bem como a maneira implícita pela qual isso se reafirma. Para os autores, a escola é uma reprodutora de comportamentos e consciências mantenedoras das relações capitalistas de produção.

Finalmente, Santomé (1995) discute, em seus estudos, uma análise de que a escola parece atuar como uma fábrica. Ali os discentes são incitados a pensar, agir e produzir da mesma forma e com os mesmos resultados em espaços temporais demarcados, bem como a aceitar recompensas ou sanções, ser julgados por autoridades e parâmetros que lhes são impostos e por vezes incompreendidos. Essa reprodução dos espaços fabris intenciona assegurar que as próximas gerações de trabalhadores que ocuparão as vagas nos serviços braçais estejam garantidas. O autor argumenta que a interação diária na sala de aula vai “construindo os significados dos objetos e das situações, que vão formando as subjetividades e se vão criando as habilidades, conhecimentos e destrezas que cada sociedade privilegia e valoriza” (SANTOMÉ, 1995, p. 83).

Segundo Althusser (1987), a sociedade capitalista precisa reproduzir as condições da produção para que consiga sobreviver, ou seja, precisa reforçar as formações sociais, o lugar de cada classe social dentro do sistema econômico. De acordo com Santomé (1995), o currículo oculto se planifica, se desenvolve e se avalia sem chegar a surgir explicitamente na mente e nas intenções dos professores e, obviamente, sem ter o consentimento dos alunos e famílias. Funciona de maneira implícita por meio dos conteúdos culturais, dos hábitos, das interações e tarefas escolares. Não é fruto de uma conspiração do corpo docente. Mas, é

importante compreender que ele apresenta como resultado a reprodução das principais dimensões e peculiaridades da esfera econômica da sociedade. “[...] o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confirmaram.” (SILVA, 2005, p. 150). Para a autora Silva (1996),

[...] o que queremos mostrar é que o Currículo Oculto tem como função ideológica, através do critério do “esforço pessoal”, preparar os alunos ou para serem dominados ou para serem dominantes neste tipo de sociedade em que vivemos. Pois numa sociedade competitiva como a nossa, a escola também é competitiva, porque nela só se dão bem os “melhores”, e é neste tipo de escola que os filhos da classe privilegiada descobrem, muito cedo, a sua “superioridade” e os demais, a sua “inferioridade”. Portanto, o critério do “esforço pessoal” tendo como consequência a autodesvalorização e a autovalorização, tem como objetivo perpetuar a origem de classe dos alunos, eliminando, sobretudo, daquele contexto escolar o “mau” aluno. Sim, porque se formos consultar as estatísticas mais recentes, aqueles alunos que reincidentem na mesma série, que se evadem da escola, são principalmente, os rotulados de “maus alunos” e “inadaptados” (SILVA, 1996, p. 3).

Em entrevista intitulada “Contradições e ambiguidades do Currículo e das Políticas Educacionais Contemporâneas - Entrevista com Michael Apple”, realizada em 2012, o autor explica como compreende a relação entre escola e sociedade e que pensar essa relação implica pensar também em subordinação e dominação, uma vez que educação é uma relação de poder, já que declara ser oficial o conhecimento de um grupo em detrimento do conhecimento “popular” de outros. Apple (2012) certifica que é preciso entender quem tem o poder e como esse poder é usado, para que assim seja possível interromper seus efeitos. Para o autor:

[...] eu começo pensando a relação da escola e da sociedade de maneira relacional, ou seja, só é possível falar da(s) relação(ões) entre escolas e sociedade se pensarmos as relações de subordinação e dominação que existem em nossa sociedade. Mas isto está focando apenas uma das partes de uma ampla dialética. Precisamos focar também nosso olhar nas resistências, na vida e luta cotidiana das pessoas. E isso provoca, em meu pensamento (e no de outras pessoas), duas questões principais: primeiro como entendemos o poder em toda sua complexidade, uma vez que a educação é uma relação de poder – o conhecimento de alguns grupos é declarado oficial, e o de outros é declarado apenas como “popular”, não importante; as políticas de alguns grupos são colocadas em prática e a de outros nunca nem é comentada; alguns grupos recebem respeito se tem dinheiro e poder e vemos hoje professores perderem o respeito e serem atacados em todo mundo. Então a primeira questão é: quem tem poder e como esse poder é usado? Essa é uma questão que envolve o entendimento dos mecanismos do poder. (APPLE, 2012, p. 176).

Assim, pode-se compreender que existe uma ligação entre as práticas escolares e os fatores econômicos, ideológicos e políticos. Nesse sentido, nossos escritos caminham na direção de instigar a reflexão dos leitores para compreendermos juntos, com base na

estrutura social em que a educação se consolidou e se solidificou em nosso cenário, para podermos contribuir para a desconstrução de ideias que foram constituídas por legitimações ditadas por quem tem o poder de ditar, deslegitimando assim outros saberes, tão valiosos quanto os ensinamentos compartilhados em sala de aula pelos professores.

Quando autores como Apple (2012), Althusser (1987), Silva (1996), Silva (2003) e tantos outros estudiosos acerca do tema apresentam como ponto de partida para reflexão sobre as denominações do currículo escolar e as relações de poder, eles nos convidam a repensar a estrutura em que a escola se fundamentou e a questionar.

O currículo explícito e o currículo oculto necessitam estar sempre em questão e em discussão. No sentido da ação docente, os estudos acerca da Formação de Professores, com vistas a auxiliar os docentes a lidarem com tantos cenários diferentes, buscam a reflexão-ação para que os professores assumam sua prática conscientes de estarem livres de concepções que fortalecem os aspectos negativos imbricados no currículo oculto, que carrega em seu íntimo a reprodução da classificação, da segregação, da criação de estereótipos padronizados, da manutenção de preconceitos de todos os tipos. Como nos fala Apple (2012, p. 179), “o currículo oculto pode ter uma série de danos como todos sabemos”. O autor ainda alerta a respeito da importância de se compreender as questões de dominação e subordinação e não apenas o conteúdo e o formato do currículo, pois, “se não nos dessemos conta que mesmo os professores mais progressistas, por vezes, acabam incorporando a noção, o conceito de “branquidade”, vivenciando a sua posição de classe na vida cotidiana.” (APPLE, 2012, p. 180).

Percebendo o impacto que as ações no âmbito escolar reproduzem e solidificam por vezes em estado inconsciente, chamamos atenção para o currículo oculto combinando a ação docente e as possibilidades de romper as ideias dominantes que beneficiam alguns em detrimento de outros. Por muito tempo, a profissão docente foi compreendida como a transmissão de saberes anteriormente adquiridos pelo professor e logo a frente transmitidos para seus alunos, mas as pesquisas a respeito do Desenvolvimento Profissional Docente respaldadas por Imbernón (2009), Charlot (2008) e Garcia (1999) certificam que o professor precisa estar em constante estado de aprendizagem para se adaptar, para compreender as novas modalidades de educação, para saber lidar com as mudanças sociais e culturais e para saber combater se preciso for o que não atende mais aos interesses educacionais e libertadores. Imbernón (2009) assim se expressa:

Já não podemos entender a formação permanente apenas como a atualização científica, pedagógica e cultural do professor, e sim sobretudo como a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se preciso. Trata-se de remover o sentido pedagógico comum e recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que os sustentam (IMBERNÓN, 2009, p. 69).

Assim, o professor pode contribuir para a construção e para a desconstrução de determinadas práticas que estão incluídas no ambiente escolar mesmo não fazendo parte do currículo prescrito. Os questionamentos em torno de sua ação devem nortear sua prática, em uma constante reflexão-ação que seja capaz de acolher os educandos, de orientá-los e de propor discussões sobre os aspectos da realidade social, com vistas a auxiliar em uma formação integral, para além da sala de aula, para além dos muros da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo oculto é uma prática existente e muitas vezes reproduzida inconscientemente. As questões sociais que ele sutilmente reforça reafirmam padrões negativos e prejudicam não somente o rendimento escolar, mas também o desenvolvimento socioemocional, instalando quadros separatistas que acentuam preconceitos e fortalecem estereótipos de padrões da classe dominante. Repensar a ação docente significa, principalmente, refletir sobre as mensagens que têm sido compartilhadas mesmo que disfarçadamente e que afetam as vivências dos educandos em tantos aspectos. Mais uma vez, os professores assumem papéis importantes na construção de saberes pautados verdadeiramente na justiça, equidade, liberdade e dignidade, na tarefa de conduzir e reaver sua condição de influenciar, mesmo que impensadamente seus alunos.

Analisar o contexto das políticas curriculares, bem como a escola e as dinâmicas de poder, tem sido um dos pontos enfáticos para colaborar e pensar a relação da escola pelo currículo com a sociedade. O docente que se propõe atuar como um educador capaz de fazer uma análise crítica precisa entender essas relações que, por conseguinte, levam a dominação e subordinação tão comumente vista em nossa sociedade. Questionar e provocar o pensamento para que se compreenda que, nessa relação de poder, alguns grupos tidos como legítimos detêm o poder de deslegitimar os grupos tidos como não oficiais.

Para além dessa tarefa, a compreensão das raízes do currículo oculto pode fazer com que o educador seja mais um agente capaz de obstaculizar tanto o poder quanto os efeitos do poder de subordinar por intermédio da escola. Como bem afirmou Michael Apple (2013, p. 176): “Parte da tarefa de qualquer educador crítico é não apenas fazer a análise crítica, mas atuar como a voz das pessoas que foram silenciadas”. Por influenciar tanto na identidade quanto na formação dos alunos, discutir o tema é a ferramenta para enxergar a vivacidade do currículo oculto dentro dos espaços escolares.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

APPLE, Michael. Entrevista. In: SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara Rúbia Alves; GANDIN, Luís Armando. Contradições e ambiguidades do currículo e das políticas educacionais contemporâneas - Entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteira**, v. 12, n. 1, p. 175-184, jan./abril, 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/silva-marques-gandin.pdf>.

BORGES, Flávio Pascoal; ROCHA, Alessandro Santos da. **Currículo formal e funcional**: a formação coletiva no Estado do Paraná. 2015. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_gestao_artigo_flavio_pascoal_borges.pdf.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 1975. (Série Educação em Questão).

BOWLES, S., GINTIS, H. **Schooling in capitalist America**: educational reform and the contradictions of economic life. New York: Basic Books, 1976.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador na contradição. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, 2008.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **O curriculum oculto**. Porto: Porto Editora. 1995.

SILVA, Maria José Lopes. Um aspecto da função ideológica da escola: o currículo oculto. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 22, n. 2, maio/ago. 1996. Disponível em: <https://www.oei.es/historico/na2003.htm>.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo: uma questão de poder, saber e identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. In: **Educação e Sociedade**, vol. 23, n. 79, p. 163-186, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000300009&script=sci_Abstract&lng=pt.

ZOTTI, Solange Aparecida. Currículo. In: **Glossário de História da Educação Brasileira da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP**. Campinas: Unicamp, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo.htm.

“O POP NÃO POUPA NINGUÉM”: a música pop e sua participação no cenário da vida noturna

*“Pop doesn't spare anyone”:
pop music and its participation in the nightlife scene*

Heitor Chagas e Silva

Graduando em Arquitetura e Urbanismo – Unipam
Email: heitorchagasesilva@gmail.com

Adriane Silvério Neto

Mestra em Arquitetura, Urbanismo e Design, Professora no Unipam
Email: adrienesn@unipam.edu.br

Resumo: O pop tem uma definição mais vasta que apenas um gênero musical: é um produto, uma estratégia usada para vender uma ideia, uma pessoa ou um ideal, e cada vez mais tem grande participação no cenário do entretenimento noturno, tornando-se presente em bares, danceterias e casas noturnas. Esta pesquisa visa analisar a música pop, desde sua origem até os dias atuais, passando por suas várias reinvenções e demonstrando a sua participação no desenvolvimento cultural e social das grandes massas e sua influência no cenário noturno atual, e pontuar o seu diálogo com as tipologias das arquiteturas de espaços noturnos.

Palavras-chave: Música. Pop. Cultura. Entretenimento. Casa Noturna. Danceteria. LGBTQ+. Arquitetura. História.

Abstract: The pop has a broader definition than just a musical genre: it is a product, a strategy used to sell an idea, a person or an ideal, and it increasingly has a large participation in the night entertainment scene, becoming present in bars, nightclubs and nightclubs. This research aims to analyze pop music, from its origin to the present day, going through its various reinventions demonstrating its participation in the cultural and social development of the great masses and its influence in the current night scene, and punctuating its dialogue with the typologies of architectures night spaces.

Keywords: Music. Pop. Culture. Entertainment. Nightclub. Disco. LGBTQ+. Architecture. History.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No Brasil, no sentido comum, as palavras *ócio* e *lazer* têm significados bastante semelhantes. Esses significados definem que os fenômenos *lazer* e *ócio* necessitam de um tempo liberado ou livre e abrigam relação com liberdade. Porém, estudos recentes apontam que os dois fenômenos são muito diferentes quanto ao contexto de liberdade que invocam. O *lazer* se apresenta carregado de valores capitalistas, se relacionando diretamente com o tempo de reposição de energia para o trabalho; já o *ócio* acontece no sentido de uma “utopia por orientar a uma liberdade supostamente, longe de ser alcançada, haja vista a própria dinâmica socioeconômica preponderante” (AQUINO; MARTINS, 2007, *online*).

Machado (1995) caracteriza popular como uma palavra originária do latim *populare*, a qual sugere algo “que se relaciona com o povo, que convém ao povo, feito para o povo; amado pelo povo, agradável ao povo; devotado ao povo” (MACHADO, 1995, p. 401). Essa definição resume a essência do que hoje se chama de Música Pop: um gênero musical que agrada às massas, à maioria populacional, independentemente de cultura preestabelecida por essas massas, que não depende de contexto nacional e grau de formação em termos musicais. É um gênero “criado para agradar e facilitar a identificação e sentido de grupo por parte da maioria dos indivíduos” (MOORE, 2003, *apud* TELES, 2008).

O pop no sentido de música popular, conhecida, afamada e exposta pelos meios de comunicação e no sentido de industrialização e popularização da cultura promovida pelo fenômeno do consumo, consolidada pela indústria cultural a partir da segunda metade do século XX (COELHO, 2003) apresenta enorme relevância no cenário musical internacional e nacional. Nas rádios brasileiras, é o segundo gênero musical mais ouvido e requisitado nas rádios brasileiras.

LAZER E MANIFESTAÇÕES CULTURAIS

A origem do ócio como um tempo de descanso útil

Em meados dos séculos XVII e XIX, ocorreu uma transição no processo industrial e de manufatura da Europa. As consequências dessa transição mais tarde refletiriam globo afora. Iniciava-se a Revolução Industrial. O trabalho braçal perde sua força, substituído pelas forças a vapor das grandes e poluentes máquinas industriais. Tempo virou dinheiro: a burguesia ganhava dinheiro, e o proletariado usava todo o tempo de seus dias em jornadas de trabalho que chegavam a até 16 horas diárias com salários suficientes apenas a subsistência, forçando todos os membros de uma família (homens, mulheres e até crianças) a trabalhar nas fábricas europeias (OLIVEIRA, 2017).

Nesse período, a percepção de tempo de trabalho e de tempo livre foi drasticamente alterada pelo processo de industrialização. Antes as jornadas de trabalho que eram definidas pelos elementos da natureza (períodos do dia e clima) agora são definidas e reguladas pelos donos das indústrias (MASCARENHAS, 2005). Sobre a modificação no conceito de tempo útil e tempo livre, Mascarenhas pontua:

Nesta direção, a produtividade expressa pela nova disciplina do relógio torna-se a grande inimiga do ócio, invadindo a esfera do tempo livre e buscando conciliá-lo ao trabalho. É então neste movimento de administração do tempo livre, de peleja contra os valores, hábitos e comportamentos inerentes ao ócio, que podemos localizar o aparecimento do lazer, fenômeno condizente com a ideologia da sociedade industrial. (MASCARENHAS, 2005, p. 230).

De acordo com Roig (2004), durante o século XIX a classe operária se encontra em uma grande miséria e sofre cada vez mais de problemas sociais decorrentes de sua oposição ao grande desenvolvimento do capitalismo industrial⁵⁰.

Surge assim o ócio. Deve-se apontar que o ócio se diferencia do tempo livre e lazer quando observados na esfera social: o ócio se relaciona com uma atitude pessoal e/ou comunitária que tem sua raiz na motivação e no desejo; o ócio torna-se realidade no âmbito subjetivo, mas também se manifesta como fenômeno social; já o lazer se refere a todas aquelas atividades que as pessoas realizam com a ideia de que são empreendidas de forma livre, sem uma finalidade utilitarista, apenas sentem prazer realizando-as (CABEZA, 2016).

Embora historicamente o lazer tenha sido considerado um antagonista do trabalho, importantes estudiosos desse fenômeno, como Dumazedier (1989), Marcellino (1995) e Camargo (1998), defendem atualmente o fim dessa dicotomia, enfatizando o lazer como uma forma de desenvolvimento do indivíduo. Não apenas um momento de recuperação de força física, mas também mental, representando a oportunidade de desenvolvimento de habilidades pessoais que o indivíduo não exercita habitualmente em suas atividades laborais. (GIMENES, 2004, p. 80).

Dumazedier (1973) define que “espaço de lazer, tanto quanto o espaço cultural, é um espaço social onde se entabulam relações específicas entre seres, grupos, meios e classes”. Sobre a concepção de lazer em si, o mesmo autor escreve:

O lazer é um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se, entreter-se ou, ainda, para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou a sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais (DUMAZEDIER, 1973, p. 94).

Aquino e Martins (2007) descrevem que o lazer pode ser empregado em seus significados reais ou ser associado a palavras como entretenimento, turismo, divertimento e recreação.

O lazer é uma atividade com finalidades relaxantes e sociabilizantes. A democracia é uma condição inicial para que haja produção de cultura popular no espaço de lazer e para que haja também a eliminação das barreiras sociais que impedem a criação e práticas culturais (MARCELLINO, 2000). Camargo (1989, *apud* Dumazedier, 1973) conceitua que o lazer acontece ancorado em atividades com as seguintes características: devem ser gratuitas, espontâneas, prazerosas e liberatórias; assim como devem ser focadas em atividades físicas, culturais, artísticas, intelectuais e manuais; realizadas num tempo fora da jornada de trabalho profissional e doméstico e outros trabalhos que possam atrapalhar o desenvolvimento social e pessoal do indivíduo.

⁵⁰ As reduções nas jornadas de trabalho são importantes reivindicações dos sindicatos e dos trabalhadores no século XIX e XX. Aparecem como solução ao desemprego e às insalubres jornadas. O ócio e a preguiça são suprimidos da classe trabalhadora não só pela moral que prega o trabalho como virtude, mas principalmente por uma questão econômica e social (ROIG, 2004, p. 13).

Burke (1989) defende a importância das manifestações culturais da massa popular dentro das atividades de lazer, visto que são compreendidas como atividades relacionadas a tempo livre, reconhecidas legalmente e exercidas autonomamente pelos indivíduos, tendo por base sua condição socioeconômica, valores sociais e cargas histórico-culturais.

[...] nenhuma realidade pode ser compreendida fora da cultura, visto que as práticas culturais são produzidas e reproduzidas em uma multiplicidade de locais, estão inscritas nos corpos dos sujeitos, produzindo diferentes tipos de pessoas. Quando falo em cultura, parto de um entendimento que a concebe como a representação de experiências vividas, artefatos materiais e práticas edificadas por diferentes grupos, dentro de uma determinada sociedade e/ou contexto histórico [...] cultura é uma forma de produção, cujos processos de estruturação estão relacionados com as questões sociais, históricas, políticas, de classe, de gênero e étnico-raciais, por exemplo. (MONTENEGRO, 2019, p. 44).

O lazer noturno, surgido no final do século XIX (GIMENES, 2004), tem sofrido ao longo do tempo intensas modificações e reinvenções, sendo considerado atualmente um produto da indústria cultural e comercial baseada no consumo (MORGADO, 2015). Bares e casas noturnas são espaços de convívio social, inserção em grupos de interesse coletivo, entretenimento e produção cultural, principalmente para a população mais jovem. Na sociedade o lazer depende de cada indivíduo; ao se pensar em lazer, logo se tem a ideia de diversão.

Tipos de manifestações culturais

Mascarenhas (2005) afirma que manifestações culturais carregam distinções umas em relação às outras. Quando produzidas por um grupo social específico, representam sua realidade, seu estilo de vida e seu cotidiano. Ainda sobre a cultura como uma forma de representação popular, o autor escreve:

Assim como pela música do rap conseguimos captar a expressão e a denúncia das condições de vida presentes na periferia de São Paulo-SP, pelo embalo do funk podemos obter um desenho aproximado daquilo que acontece nas favelas do Rio de Janeiro-RJ, duas realidades, ao mesmo tempo, tão iguais e tão diferentes. (MASCARENHAS, 2005, p. 51).

Quando analisada sob o ponto de vista antropológico, entende-se que a cultura tem em vista “a formação global do indivíduo, a valorização dos seus modos de viver, pensar e fruir, de suas manifestações simbólicas e materiais, e que busca [...] ampliar seu repertório de informação cultural, enriquecendo e alargando sua capacidade de agir sobre o mundo” (BOTELHO, 2001, p. 110). Canedo (2009) defende que a cultura existe dentro de um sistema de significados criados pelos grupos sociais que participam dela. Sobre a produção, o significado e o consumo da cultura em diferentes âmbitos sociais, Coelho (2003) pontua:

Cultura é todo um complexo que envolve costumes, moral, leis, manifestações artísticas entre outros. [...] cultura erudita é considerada superior por apresentar conteúdos como música clássica, óperas e

espetáculos de teatro com preços elevados restritos a pessoas com maior poder econômico (a elite). [...] cultura popular representa manifestações artística do povo como danças, festas, crenças, entre outras, que são transmitidas de geração a geração, [...] já a cultura de massa, denominada também de cultura pop, é todo tipo de cultura industrializada produzida e disseminada pela indústria cultural. (COELHO, 2003, p. 21).

A cultura é produzida por meio da interação social dos indivíduos, os quais elaboram seus modos de sentir e pensar, manejam suas identidades e diferenças e estabelecem suas rotinas. Os estudos acerca da cultura chamam a atenção para a necessidade cada vez maior de alargar o seu conceito especialmente no sentido da invenção de símbolos, valores, comportamentos e ideias, podendo assim afirmar que todos os indivíduos e grupos são seres culturais (CANEDO, 2009). Sobre as mudanças de perspectiva em relação a manifestações culturais, focando em suas origens sociais, Montenegro (2019) escreve:

Assim, um olhar sobre a cultura a partir da perspectiva de Estudos Culturais, de certo modo, obriga-nos a repensar essas clássicas divisões, a perceber o quanto as culturas têm a capacidade de circular, de se movimentar em territórios diferentes, o que reforça a complexidade do nosso tempo, em uma era de globalização, sem fronteiras nítidas, mas que ainda é caracterizada pela pobreza, pela exploração, pelo desemprego, analfabetismo e diversos modos outros de violência. (MONTENEGRO, 2019, p. 55).

Fazendo reflexões sobre as diferenciações culturais e sua possibilidade de conexão com o lazer, Montenegro (2019, p. 54) pontua que “as práticas de lazer articulam o moderno e o tradicional, bem como a ideia de uma cultura erudita, popular e de massa”. Sobre manifestações culturais menos convencionais, porém de mesma importância e valor que as tradicionais, o autor escreve:

Na medida em que vamos ao museu, a um concerto de música clássica, ao teatro ou a uma exposição artística, também brincamos de jogos tradicionais, dançamos músicas populares, seja de matriz africanas e/ou latinas. Além disso, podemos ser praticantes de futebol, de *boxe*, de beisebol e/ou o *rugby*, assim como podemos gostar de escutar MPB, *funk*, *forró*, *sertanejo*, *rock*, *brega*, *Beatles*, *blues*, *soul*, *jazz*, mas também jogamos *video game*, assistimos a novelas, filmes, séries de tv, esportes, acessamos a internet e utilizamos o *whatsapp* e/ou o *facebook* para nos comunicarmos ou nos divertirmos. (MONTENEGRO, 2019, p. 55).

MÚSICA POP: LINGUAGEM E SIGNIFICADOS

Música é a arte da combinação de sons (MORGADO, 2015) e está presente em vários momentos na vida das pessoas como no lazer, trabalho, relaxamento, momentos espiritualidade e culturais. Kellner (2001) pontua que, em muitas sociedades antigas, a música e o som eram as mais elevadas de todas as artes; em muitas ocasiões, era considerada a mais importante ciência. A música representa uma linguagem local e global, valendo-se de sua capacidade de traduzir os sentimentos, atitudes e valores. (MORGADO, 2015).

A linguagem da música pop

Música pop é um termo que identifica certos tipos de música popular que começaram a ser produzidos a partir da década de 1950. Tornou-se mais universal que outros gêneros nascidos da música popular, isto é, foi e é consumida em larga escala, por consumidores em sua maioria mais jovens, independentemente de suas nacionalidades e culturas (TELES, 2008). Pode-se dizer que “a música pop existe entre o comércio e a cultura, balançando intenções comerciais e criativas” (MORGADO, 2015, p. 35). O pop, musicalmente falando, é um fenômeno que não se limita à produção musical, pois implica colaborações entre músicos, artistas e designers, possibilitando um cruzamento de domínios criativos (MORGADO, 2015).



Primeira imagem: Lady Gaga em ensaio para a revista Paper Magazine. Fonte: Frederik Heyman, 2020. Disponível em: <https://www.papermag.com/lady-gaga-chromatica-2645479910.html>. Segunda imagem: Drag Queen RuPaul em ensaio para a revista Vogue. Fonte: Annie Leibovitz, 2019. (Disponível em: <https://www.vogue.com/article/rupaul-interview-may-2019-issue>).

Sobre o aspecto comercial que a música pop possui desde o começo de sua produção, Morgado (2015) a caracteriza da seguinte forma:

Por música pop entende-se música que é produzida para ser vendida, enquanto produto, recorrendo a várias estratégias para chegar ao público [...]. A música pop é um fenômeno intrinsecamente audiovisual e como tal possui dimensões visuais que lhe são inerentes. No entanto, e porque existe primeiro enquanto gravação sonora, é um fenômeno inicialmente incompleto que se desdobra para se completar. (MORGADO, 2015, p. 30).

Nascida nos Estados Unidos da metade do século XX, a música pop surgiu com intenções quase exclusivamente comerciais, música era produto e os artistas da época eram a “indústria fornecedora desses produtos”. Partindo da contracultura ocorrida nos anos 1960, o pop passou a querer ir além do que era esperado dele quebrando fronteiras de sua própria concepção não se limitando a um único modelo de entretenimento. Som e imagem se emancipavam cada vez mais da “economia cujo objetivo era atingir o máximo efeito comercial com o mínimo esforço imaginativo” (MORGADO, 2015, p. 34).

Embora a música pop seja “filha da indústria da cultura, as suas intenções não são puramente comerciais” (DIEDERICHSEN, 2010, p. 19). Villaça (2012) defende que “o pop caracteriza o produto, seja este pessoas, coisas, seja eventos, pela hibridação, buscando surpresas e espantos” (VILLAÇA, 2012, p. 11). Desde sua criação, existe associada a um aspecto visual inerente a sua existência, podendo ser considerada um fenômeno intrinsecamente audiovisual. Segundo Diederichsen (2010), a música pop refere-se à dimensão visual quando associada à sua produção, apresentando-se na forma física dos cantores e dançarinos e no material gráfico musical (fotografia, vídeos, publicidade, capas de álbuns, etc).

A música pop se consagrou como “aquela da cultura de massa, produzida para ser tocada nas rádios, vender álbuns, ver nascer ídolos e lotar estádios em grandes festivais” (CAPPELLANO, 2010, p. 17). Pop não deve ser entendido somente no sentido de “popular”, ou apenas algo referente a um gênero musical; deve ser entendido como “relativo à comunicação de massa e dialoga com a ‘Pop Art’, que primeiro usou o termo na década de 1950 referindo-se aos trabalhos oriundos dos meios de comunicação em massa” (CAPPELLANO, 2010, p. 20).

A produção de divas e ídolos pop

Os anos 1980 foram marcados pela ascensão de várias estrelas do cenário musical mundial: surge a MTV, canal de televisão que popularizou a produção e consumo de videoclipes; Michael Jackson atinge o auge de sua carreira com o lançamento de *Thriller* em 1982, que se tornaria o álbum mais vendido de todos os tempos e Madonna se torna o maior símbolo feminino da década, influenciando o público com suas músicas e coreografias dançantes e seu estilo eclético único marcado pelos acessórios extravagantes e seus cabelos loiros de raízes escuras.



Primeira imagem: Michael Jackson nas gravações de *Thriller*. Fonte: MCA/Universal/Courtesy Everett Collection, 1982. Disponível em: <https://www.biography.com/news/michael-jackson-thriller-music-video-facts>. Segunda imagem: Cindy Lauper em seu conhecido estilo excêntrico nas gravações de um de seus videoclipes. Fonte: Epic Records, 1983. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Plb6AZdTr-A/>.

A figura publicitária de Madonna, considerada desde a década de 1980 a “Rainha do Pop”, tinha algo nunca visto antes. Segundo Kellner (2001), a cantora se envolvia constantemente com temas considerados polêmicos na época como sexualidade

“O POP NÃO POUPA NINGUÉM”:
A MÚSICA POP E SUA PARTICIPAÇÃO NO CENÁRIO DA VIDA NOTURNA

(principalmente a feminina), religião e consumismo. Ainda sobre as estratégias de propaganda da cantora, o autor escreve:

Entretanto, mesmo com as possíveis qualidades artísticas vistas como legítimas que a Madonna poderia possuir, o fato era que Madonna era divina em sua estratégia de marketing, em que dialogava com o uso das tecnologias e contexto da época, a TV a cores e a moda. Através da polêmica, ela construía também sua relevância musical e mercadológica. Madonna era a diva da sua época, era um produto autocriado de marketing da indústria fonográfica mundial, a Diva do Pop, mas também era a Diva da Publicidade. (KELLNER, 2001, p. 10).

Madonna foi a primeira artista a usar estratégias de marketing relacionadas à imagem televisiva e à sua música⁵¹. Sua moda e sua estética se tornam modelo dos jovens na década de 1980, e “rapidamente lojas garantem todo aparato para suprir tal demanda de seus fãs. [...] seu estilo ‘madonna’ era também afirmação de que as performances em seus vídeos clipes criavam receptores que reproduziam o que era ser Madonna” (LEAL, 2017, p. 14).



Madonna em ensaio fotográfico no início de sua carreira. Fonte: Deborah Feingold, 1982. Disponíveis em: <https://deborahfeingold.com/>.

Leal (2017) escreve que, durante o decorrer dos anos 1980 e em toda a década de 1990, o modelo Madonna se torna um parâmetro da indústria a ser reproduzido. Surgem novas divas que, seguindo o exemplo da rainha do pop, trabalham amparadas por equipes compostas por especialistas de estilos, empresas de outras indústrias para apoiá-las no sucesso de vendas. A caracterização de diva pop se torna um modelo estratégico a ser usado:

De forma semelhante, jovens estrelas da música pop, como Britney Spears, Beyoncé ou Lady Gaga, também implantam ferramentas do glamour da indústria e do espetáculo da

⁵¹ A cantora passa a conversar com seu público por meio da construção de sua imagem e música como nunca feito antes, tornando-se assim um exemplo de marketing bem-sucedido não somente no mercado fonográfico, mas também por construir um forte legado adquirindo uma legião de fãs consumidores de sua música e estilo (KELLNER, 2011).

mídia para se tornarem ícones da moda, beleza, estilo e da sexualidade, como fornecido em suas músicas. (KELLNER, 2011, p. 11).

A partir da análise do legado de Madonna no cenário da indústria da música pop, pode-se afirmar que as divas pop contemporâneas utilizam estratégias idealizadas pela cantora e sua equipe. Entretanto, algumas novatas no cenário musical apostam, diferentemente de Madonna, na estratégia de se distanciarem da figura polêmica e contraditória com a qual a cantora iniciou sua carreira (KELLNER, 2011). Ainda assim, divas e ídolos recentes continuam sendo modelos de comportamento e criam tendência de estilo e consumo (LEAL, 2017).

Cultura pop como cenário de representação LGBTQI+

Sobre a questão da associação de assuntos de gênero com estilos musicais, Bayton (1997) escreve que a música pop pode ser vista como um estilo mais feminino, principalmente quando comparada ao estilo musical do rock. As músicas que compõem o gênero pop expressam, em sua maioria, ideias românticas, sensuais e delicadas, já o rock expressa agressividade e enfrentamento (LEAL, 2017).

Por se tratar de um gênero musical que pregava uma ideia oposta ao que era comumente criado e reproduzido por outros gêneros, era natural que o pop atraísse um público que procurava desesperadamente algum sinal de representatividade; nesse caso, o público homossexual, principalmente os gays negros e latinos. Leal (2017) descreve que, no período da Disco Music durante meados das décadas de 1970 e 1980, as cantoras femininas começaram a fazer músicas que expressavam seus sentimentos e sua realidade, assim como a abordagem de assuntos vistos como tabu. O autor conta também que esse período foi fundamental para a representatividade homossexual na música:

É também nesse período que surge um movimento de liberação gay que se utilizava tanto de estratégias de contestação política quanto cultural. Os grandes fãs dessas cantoras da Disco eram homens gays que frequentavam as boates para dançar o estilo musical Disco. Não por acaso a música “I Will Survive” da cantora negra Gloria Gaynor se torna um hino para o movimento gay. (LEAL, 2017, p. 13).

Sobre a importância da representatividade na construção do caráter cultural e social, Woodward (2000, *online*) escreve que a “representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser?”.

A comunidade LGBT sempre se destacou como grande consumidora de produtos artísticos e culturais. Desse modo, sempre existiu uma grande identificação dessa comunidade com o que ela mesma consumia culturalmente, devido ao fato de que “a arte e a cultura serem fontes de escapismo de uma vida que envolve muitas vezes forte sofrimento, tornando essa uma forte característica da identidade LGBT” (MONTEIRO; SILVA, 2018, p. 133).

“O POP NÃO POUPA NINGUÉM”:
A MÚSICA POP E SUA PARTICIPAÇÃO NO CENÁRIO DA VIDA NOTURNA

Desde o início dos anos sessenta, produziu-se um verdadeiro processo de liberação. Este processo foi muito benéfico no que diz respeito às mentalidades, ainda que a situação não esteja definitivamente estabilizada. Nós devemos ainda dar um passo adiante, penso eu. Eu acredito que um dos fatores de estabilização será a criação de novas formas de vida, de relações, de amizades nas sociedades, a arte, a cultura de novas formas que se instaurassem por meio de nossas escolhas sexuais, éticas e políticas. Devemos não somente nos defender, mas também nos afirmar, e nos afirmar não somente enquanto identidades, mas enquanto força criativa (FOUCAULT, 1984, p. 2).



Primeira imagem: Marsha P. Johnson, uma mulher transgênero negra que trabalhava como profissional do sexo e drag queen, uma das principais responsáveis pela revolução de Stonewall. Fonte: autor desconhecido, final da década de 1960. Segunda imagem: militantes da causa gay marchando por Nova York nos dias seguintes às revoltas de Stonewall. Fonte: Fred W. McDarrah, 1970. Disponíveis em: <https://revistahibrida.com.br/2018/09/20/a-historia-de-marsha-p-johnson-de-stonewall-ao-fundo-do-rio-holland/>.

CASAS NOTURNAS COMO ARQUITETURAS FORNECEDORAS DE DIVERSÃO

A relação entre som e imagem pode ser considerada como “uma prática construtiva de uma performance musical, na qual as práticas musical e visual se influenciam mutuamente” (MORGADO, 2015, p. 43). Nas casas noturnas, essa relação se torna mais aparente, pois nesses espaços o consumo não se restringe a comidas e bebidas; ele se estende também a um nível simbólico, à atmosfera criada no espaço, a diversão e ao relaxamento ou animação dos frequentadores. Elementos como decoração, mobiliário, música e iluminação se unem aos estados de humor e às intenções dos frequentadores para criar o clima do lugar; esse conjunto de atrativos faz com que determinados locais se tornem mais interessantes e desejados que outros, evidenciando, assim, o processo de escolha, o exercício do gosto de cada um. (GIMENES, 2004).

A relação do frequentador de um ambiente com o ambiente em si deve ser priorizada ao máximo, a atmosfera do ambiente frequentado é o elemento fundamental da experiência, pois “os sentidos (a audição, a visão, etc.) não existem somente enquanto domínios isolados, sendo que os estímulos sensoriais podem ser veiculados através de canais que envolvem mais do que um sentido simultaneamente” (MORGADO, 2015, p. 24). Frequentar bares e casas noturnas é uma atividade social, pois ambos os espaços permitem

a concentração e o contato de pessoas (GIMENES, 2004). Sobre a relação do espaço noturno com os frequentadores, e as suas experiências neles, Gimenes (2004, p. 78) escreve:

O consumo de comidas e bebidas é notadamente deixado em segundo plano – muitas vezes tido como um complemento e não oferta principal do estabelecimento – diante da possibilidade de usufruir um ambiente descontraído, prazeroso e propício para o contato entre pessoas. Nesse contexto, frequentar bares e casas noturnas também pode significar, dependendo da intenção do consumidor, uma forma de aproximar-se, inserir-se ou ainda manter-se integrado a um determinado grupo, seja este primário, secundário ou de referência.

As tipologias dos espaços de lazer noturno se diferem pelos seus usos atribuídos e atmosfera criada pelos espaços e seus frequentadores. Por exemplo, bares são associados às conversas informais e bate-papos entre amigos e utilizados como pontos de venda de bebidas alcoólicas; boates, danceterias e outras casas noturnas são associadas ao flerte, às intenções românticas e sexuais e à dança (GIMENES, 2004). Morgado (2015) escreve que esses espaços distintos requerem elementos distintos para que seu uso seja feito de forma satisfatória pelos seus frequentadores. A música, por exemplo, está presente nas imagens de ambos ambientes: bares e casas noturnas, porém se diferenciam pelo volume em que é ouvida: enquanto a música dos bares é uma música ambiente, de volume mais baixo, as casas noturnas tem volume mais alto, contribuindo para que o ambiente se torne mais agitado. O diagrama a seguir mostra similaridades e singularidades de bares e danceterias.

Diagrama 1: Algumas similaridades e singularidades entre bares e danceterias



Fonte: autores desta pesquisa, 2020.

Para Gimenes (2004, p. 79), as mais diversas formas de prazer, como encontro de amigos, jogos de sedução, comidas e bebidas e atmosfera de diversão e descontração evidenciam que bares e casas noturnas são lugares agradáveis e propícios para serem frequentados, tornando-os também espaços de lazer.

Essas diversas formas de prazer contribuem para que esses estabelecimentos sejam escolhidos como pontos de descanso, divertimento e socialização. Sobre a concepção de lazer noturno, Gimenes (2004, p. 80) escreve:

“O POP NÃO POUPA NINGUÉM”: A MÚSICA POP E SUA PARTICIPAÇÃO NO CENÁRIO DA VIDA NOTURNA

A ideia de divertimento aparece nas respostas dos que afirmam frequentar esses espaços com o objetivo de sair da rotina, fugir dos problemas do cotidiano e ainda fugir do programa casa, trabalho, casa, banho e cama; e ainda, no caso específico de casas noturnas, com o objetivo de praticar a dança.



Primeira imagem: Bar Espaço do Tetto, na Avenida Rebouças na capital paulista. Fonte: Ligia Skowronski/Veja SP, 2018. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/comida-bebida/bares-para-paquerar-sao-paulo/>. Segunda imagem: Balada LGBT Josephine. Fonte: Moon BH, 2017. Disponível em: <https://moonbh.com.br/5-baladas-gays-que-agitam-belo-horizonte/>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou analisar a influência e a participação da música e da cultura pop no cenário do entretenimento noturno. Fazendo uma breve análise histórica do tema deste trabalho, foi possível entender alguns pontos que ligam algumas áreas como cultura, música pop, entretenimento e tipologia de casas noturnas.

Contudo, o trabalho apresentou apenas uma “pincelada” sobre o tema em si, já que é um tema muito mais amplo. Devido a alguns empecilhos durante a pesquisa (em especial a pandemia de COVID-19), algumas etapas da pesquisa não foram devidamente pesquisadas, como uma pesquisa de campo acerca da história do entretenimento noturno em Patos de Minas (MG). Esperamos que este estudo motive outras pesquisas acerca da cultura pop.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Cássio Adriano Braz; Martins, José Clerton de Oliveira. Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho. **Rev. Mal-Estar Subj.** v.7 n.2 Fortaleza set. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482007000200013.
- BAECHLER, J. Grupos e sociabilidade. In: BOUDON, R. (org.). **Tratado de sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995, p. 65-106.
- BAYTON, Mavis. **Woman and electric guitar in sexing the groove: popular music and gender**. Ed. Sheila Whitney: New York: Routledge, 1997.

BOTELHO, Isaura. **Dimensões da cultura e políticas públicas**. São Paulo: Perspectiva, v. 15, n. 2, 2001.

BURKE, Peter. **Cultura popular na idade moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CABEZA, Manuel Cuenca. O ócio autotélico. In: **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, maio de 2016. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/files/artigo/fo424b9b-7e21-4e59-a24f-9dd945f7c200.pdf>.

CANEDO, Daniele. “Cultura é o quê?” Reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos. In: **V ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**. Salvador, BA, 2009. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19353.pdf>.

CAPPELLANO, Ana Paula. **Processo de criação da música pop e expansão dos registros de processo: o caso Let it Be – The Beatles**. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/5319/1/Ana%20Paula%20Cappellano.pdf>.

CASTRO, Gisela G. S. Música & Tecnologia: transformações nas posturas de escuta na cultura contemporânea. In: **NP- 08 - Tecnologias da Informação e da Comunicação, do IV Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom**, Rio de Janeiro, RJ, 2005.

CAVALCANTI, Guilherme Marelli Cardoso. Gênero, militância LGBT e musicologia queer no Brasil. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/musicaemfoco/article/view/285/207>.

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural**. São Paulo: Editora Iluminuras, 1997.

COELHO, Teixeira. **O que é indústria cultural**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.

COSTA, Laila de C. **Trabalho, ócio e lazer: um olhar discursivo**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2015. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/268932/1/Costa_LailadeCastro_D.pdf.

CUENCA, Manuel Cabeza. **Ocio humanista, dimensiones y manifestaciones actuales del ocio**. Documentos de Estudios de Ocio, Num.16. Bilbao, España: Instituto de Estudios de Ocio/ Universidad de Deusto, 2003.

DIEDERICHSEN, Diedrich. **Audío Poverty**. e-Flux, 2010.

DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Trad. Maria Theresa da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

GIMENES, Maria Henriqueta Sperandio Garcia. Bares e casas noturnas: um estudo exploratório sobre consumo e sociabilidade. In: **Turismo em Análise**, v. 15, n. 1, p. 73-88, maio 2004. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rta/article/view/63688>.

IBGE. **Patos de Minas**. 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/patos-de-minas/panorama>.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**: estudos culturais: identidades e política entre o moderno e o pós-moderno. Tradução Ivone Castilho Benedetti. Bauru, SP: EDUSC 2001. Disponível em: https://ufabcpoliticacultural.files.wordpress.com/2015/08/kellner_a-cultura-da-mc3addia_2001.pdf.

LEAL, Wellthon Rafael Aguiar. **A construção das identidades dos homossexuais masculinos a partir do consumo das divas pop**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2017.

MACHADO, José Pedro. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Ed. Printer Portuguesa. 7. ed. Lisboa: Livros Horizonte, Ltda., 1995. vol. IV e V.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Estudos do lazer**: uma introdução. 2. ed., ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

MASCARENHAS, Fernando. **Entre o ócio e o negócio**: teses acerca da anatomia do lazer. Tese de doutorado. Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2005. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/274935/1/Mascarenhas_Fernando_D.pdf.

MINAS GERAIS, **Beats Patos**. 2018. Disponível em: <http://www.minasgerais.com.br/pt/eventos/patos-de-minas/beats-patos>

MORGADO, Vasco Madeira. **Música pop**: audiovisualidade e desdobramentos contemporâneos. Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Lisboa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/23580>.

MONTEIRO, Gabriel Holanda; SILVA, Naiana Rodrigues da. “Come on, Vogue!”: Madonna e a construção da identidade LGBT através da representação simbólica na música pop. **Temática**, ano XIV, n. 1., janeiro/2018. NAMID/UFPB. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>.

MONTENEGRO, Gustavo Maneschy. **Lazer e formação cultural**: uma análise das trajetórias de professores universitários nos estados do Pará e Amapá. Tese de doutorado: Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2019.

OLIVEIRA, Rosane Machado de. Revolução Industrial na Inglaterra: um novo cenário na Idade Moderna. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Edição 07, ano 02, vol. 01. P. 89-116, outubro de 2017.

ROIG, Diego de Oliveira. **Uma breve história do ócio**. Dissertação de mestrado. Campinas, SP, 2004. Disponível em:
<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000323727>.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. Políticas culturais: entre o possível e o impossível. In: NUSSBAUMER, Gisele Marchiori (org). **Teorias e Políticas da Cultura**. Salvador: EDUFBA, 2007.

TELES, Maria Filipa. **Música Pop**: da estética, conceitos e preconceitos. Dissertação de mestrado. Universidade Aberta, Lisboa, 2008. Disponível em:
<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1366/1/M%C3%BAstica%20Pop%20-%20Da%20Est%C3%A9tica%20Conceitos%20e%20Preconceitos.pdf>.

VEBLEN, Thorstein. **A Teoria da Classe Ociosa**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

VILLAÇA, N. **A edição do corpo**: tecnociência, artes e moda. São Paulo, SP: Estação das Letras e Cores, 2011.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

Experiências de professoras/es LGBTQIA+ dentro de uma escola

Experiences of LGBTQIA + teachers within a school

Thales do Amaral Santos

Mestrando em Educação e Docência pela Faculdade de Educação da UFMG
E-mail: thales.santos.quatro@gmail.com

Wesley Frank da Silva Oliveira

Mestrando em Educação e Docência pela Faculdade de Educação da UFMG

Paulo Henrique de Queiroz Nogueira

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais –UFMG

Resumo: Uma pessoa LGBTQIA+ pode passar pela escola com sua orientação sexual de forma invisível, ou melhor, com as pessoas ao redor esperando que ela seja uma pessoa heterossexual, já que este é o padrão colocado. É uma posição que possivelmente evita os efeitos negativos em se assumir, como a violência física e verbal do dia a dia. Entretanto, por outro lado, traz uma rotina estressante para a/o professor, sendo que à medida que as relações sociais na escola vão se aprofundando, cada vez mais esforço é gasto para que sua orientação sexual seja invisível, além de que se perde uma importante oportunidade para se trabalhar a temática na escola, da melhor forma possível. Neste artigo, não vislumbramos ampliar o debate sobre as orientações sexuais, mas mostrar como, para quem e em quais momentos educadoras/es negociam sua orientação sexual e se torna pública no ambiente escolar, a partir de entrevistas com educadoras/es LGBTQIA+ de uma escola.

Palavras-chave: Educação. Gênero. Sexualidade. Violência escolar.

Abstract: An LGBTQIA + person can go through school with his/her sexual orientation invisibly, or rather, with the people around him/her expecting him/her to be a heterosexual person, as this is the standard set. It is a position that possibly avoids the negative effects of assuming oneself, such as the physical and verbal violence of everyday life. However, on the other hand, it brings a stressful routine to the teacher, and as social relations at school deepen, more and more effort is spent to make his/her sexual orientation invisible, in addition to losing an important opportunity to deal with the topic at school. In this article, we do not envisage broadening the debate on sexual orientations, but showing how, for whom and at what moments educators negotiate their sexual orientation and become public in the school environment, through interviews with LGBTQIA + educators from a school.

Keywords: Education. Gender. Sexuality. School violence.

UM CONVITE A SAIR DO ARMÁRIO

Mesmo em um mundo em que a tecnologia evolui de forma rápida, surgem novas perspectivas e ideias; conceitos e preconceitos vêm sendo derrubados; questões ligadas à identidade de gênero e orientação sexual ainda são tabus dentro do ambiente escolar, gerando rejeições por diversos segmentos sociais, afetando grupos e instituições. Levando-se em consideração esses aspectos e, ao pensar na escola como um espaço democrático importante de socialização e de transformação social, é imprescindível que as temáticas de identidade de gênero e orientação sexual sejam amplamente discutidas e que as expressões singulares dos sujeitos que constroem esse espaço sejam valorizadas.

Refletir sobre a escola como espaço democrático é reconhecer seu caráter universal, que deveria garantir uma educação para todas as pessoas, abrangendo as diferenças que cada pessoa carrega em si. No entanto, como instituição socializadora, ela reproduz dinâmicas da sociedade, estabelecendo, em alguns casos, parâmetros ditos “aceitos” e “corretos”, como a heteronormatividade.

Atualmente, as pessoas LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Travestis, Transexuais, Intersexuais, Assexuais e outras identidades) ocupam lugares sociais que, durante anos, lhes foram negligenciados, inclusive as salas de aula da educação básica e de universidades. Ainda precisam negociar em quais momentos, como e em quais espaços é preciso silenciar sua identidade.

Desde que nascemos somos socializadas/os para conviver em sociedade, aprendendo e construindo, dia a dia, as normas estabelecidas. Entre essas normas, existe a diferenciação de gênero, aprendida antes mesmo de o bebê nascer. No universo escolar, essa distinção é reproduzida de diversas formas. Guacira Lopes Louro (1997, p. 81) comenta:

É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz. Podemos estender as análises de Foucault, que demonstraram o quanto as escolas ocidentais se ocuparam de tais questões desde seus primeiros tempos, aos cotidianos escolares atuais, nos quais podemos perceber o quanto e como se está tratando (e constituindo) as sexualidades dos sujeitos.

É importante lembrar que gênero é uma construção social e como tal se destaca em sua particularidade, subjetividade e, inclusive, temporalidade (MOTT, 2002). A lógica binária heteronormativa afeta não apenas crianças e jovens, mas também os adultos e idosos que frequentam a instituição escolar, como estudantes, corpo administrativo, auxiliar de limpeza e professoras/es.

No que se refere à escola, de acordo com Junqueira (2009), certos tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na vida escolar e profissional de crianças, jovens e adultos LGBTQIA+. Essas pessoas veem-se desde cedo imersas em uma “pedagogia do insulto”, constituída de piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes – poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica.

A escola como um todo tem a responsabilidade de não contribuir para o aumento da discriminação e dos preconceitos contra pessoas que não correspondem a um padrão de masculinidade ou feminilidade dominante. Uma das estratégias é promover debates para a desconstrução de ideias que são ditadas e sustentadas como formas esperadas e corretas para cada gênero. É preciso pensar na escola não somente como uma instituição, mas também como um grupo de pessoas, sujeitos, comunidade escolar, sociedade, com pessoas LGBTQIA+ e outras identidades.

Posicionar-se como LGBTQIA+ na escola para uma/um professora/or é também se posicionar em seu ambiente de trabalho. Uma das “verdades” estabelecidas no senso comum é de que não se deve misturar o ambiente de trabalho com sua vida pessoal. Uma pessoa LGBTQIA+ pode passar pela escola com sua orientação sexual de forma invisível, ou melhor, com as pessoas ao redor esperando que ela seja uma pessoa heterossexual como todas as outras, já que este é o padrão colocado. É uma posição que possivelmente evita os efeitos negativos em se assumir, como a violência física e verbal do dia a dia. Entretanto, por outro lado, traz uma rotina estressante para a/o professor, sendo que à medida que as relações sociais na escola vão se aprofundando, cada vez mais esforço é gasto para que sua orientação sexual seja invisível, além de que se perde uma importante oportunidade para se trabalhar a temática na escola, da melhor forma possível.

Neste artigo não vislumbramos aprofundar o debate sobre as orientações sexuais, mas mostrar como, para quem e em quais momentos educadoras/es negociam sua orientação sexual e se torna pública no ambiente escolar. Samuel Stones e Glazzard (2019) nos evidenciam que o trabalho de educadoras e educadores LGBTQIA+ torna-se excessivamente estressante ao ter que lidar, além de todas as suas responsabilidades, com questões relacionadas a sua orientação sexual.

Para compreender melhor as vivências de educadoras/es LGBTQIA+ nas escolas, entrevistamos três pessoas de uma escola pública estadual de Belo Horizonte, localizada em uma das principais favelas da cidade, Alto Vera Cruz. Os nomes das pessoas entrevistadas, bem como da instituição em que elas trabalham foram ocultados, de forma a preservá-las, por isso escolhemos nomes fictícios para representarem suas falas. Uma professora de português cisgênera negra, que se identifica como lésbica (Luciana), um professor de química, cisgênero negro e gay (Roberto) e um professor de biologia, cisgênero branco, gay (Pablo).

Na construção do roteiro das entrevistas, assim como na sua condução, trouxemos para a nossa pesquisa a Cartografia. Essa metodologia que tem sido amplamente utilizada nos leva a campos abertos de pesquisa e deixa de ser uma ferramenta para se tornar a pesquisa em si. A Cartografia nos permite navegar e valorizar o trajeto dessa navegação. “O problema de uma cartografia não é um tesouro a ser descoberto em uma ilha perdida, é seu objeto de criação” (OLIVEIRA, 2012, p. 165). Após a transcrição de todas as entrevistas, entendemos que a Análise de Conteúdo, mais especificamente a Análise Temática seria a melhor abordagem (BARDIN, 2009).

SAINDO DO ARMÁRIO PARA SI

Antes de discutirmos sobre o processo de uma pessoa em se posicionar como LGBTQIA+ no espaço escolar, é importante destacar o momento em que ela se posiciona para si mesma, ou em outras palavras, o momento em que ela sai do armário para si mesma. A

expressão “sair do armário” é utilizada para se referir ao momento em que uma pessoa homo, bi, assexual e até de outras orientações sexuais se posiciona de tal forma para a sociedade.

Nosso debate parte de experiências vivenciadas por professoras/es que nasceram em uma geração específica, década de 80. Marcar essa temporalidade torna-se importante, uma vez que cada geração experimentou um mundo com percepções diferentes sobre as pessoas LGBTQIA+, o que interfere na forma como as próprias pessoas LGBTQIA+ se reconhecem como tal (SAGGESE, 2009). As pessoas nascidas na década de 80, por exemplo, presenciam uma realidade em que o HIV ainda é associado às pessoas LGBTQIA+, sendo as pessoas dessas identidades percebidas como as responsáveis pela perpetuação do vírus. Outro fato importante a ser lembrado é que, até 1990, o fato de uma pessoa se sentir atraída sexualmente por outra pessoa de identidade de gênero semelhante era considerada um desvio e transtorno sexual, código 302.0, da Classificação Internacional de Doenças (CID) da Organização Mundial de Saúde, referindo-se ao “homossexualismo”, incluído no Capítulo V que versa sobre os Transtornos Mentais. Esse contexto nos ajuda a compreender o porquê de as pessoas entrevistadas demonstrarem grande dificuldade em seu autorreconhecimento:

[PABLO] cara, eu... era... é muito ruim. Eu lembro direitinho a primeira vez que eu transei, tinha 16 anos eu transei com um cara que tinha o dobro da minha idade, ele era budista, eu era budista. E aí eu me lembro que eu cheguei na escola, me sentia sujo, assim... olhar para as pessoas... alguém me olhava, essa pessoa me olhava, eu falava [pensava]: “vey ela sabe...” é muito ruim, assim, a situação. E aí eu lembro de duas pessoas que foram muito importantes para mim, e depois eu fui amigo delas. Depois, assim, que eram dois gays, tipo, bem afeminados, que já eram assumidos na minha época de ensino médio e eu lembro que eu tinha pavor de passar perto dessas pessoas, assim, eu tinha medo de olhar para elas. E depois desse processo todo que eu me assumi, que eu fui me aproximar delas [...]?! Tipo assim, são as pessoas que são alvos, são as pessoas que da linha de frente. Mas eu me escondi muito, muito mesmo, nesse tempo de Ensino Médio [...].

[LUCIANA] Eu não conseguia ter esse nível de consciência da minha orientação sexual, eu sabia que eu sentia atração por mulheres, mas para mim isso estava mais ligado a... sei lá, uma perversão minha, sexual. Porque eu também levava muito para a questão sexual e não levava para o afeto, mas eu não conseguia chegar nesse nível de...

[ROBERTO] eu passei por essa fase de, primeiro, de resistência, de não aceitar. Até os meus 16, eu era de origem evangélica, batizado nas águas... e aí eu tive que... eu passei por esse processo que todo mundo passa né?! De não aceitar, de achar que alguma coisa estava errada comigo né?! Porque os meninos e os outros todos, eles sentem atração por meninas e demonstram, e lidam muito bem com isso. E eu, por outro lado, eu não consigo nem me despertar o desejo mínimo [...].

Para todas as pessoas participantes da pesquisa se reconhecer como LGBTQIA+, foi um processo marcado por dificuldades, vergonha e percebiam a homossexualidade como uma anormalidade. Recorreram, como ajuda, a leituras, colegas da escola, conversas com

profissionais que pudessem auxiliar como terapeutas, ou seja, recursos que podem estar presentes dentro da instituição de ensino, destacando assim a importância da escola no processo de autorreconhecimento. Talvez o melhor não seja falar de um reconhecimento, mas de um não reconhecimento durante sua vida escolar, uma vez que as pessoas entrevistadas só se identificaram como LGBTQIA+ após os 20 anos de idade, ou seja, durante todo o seu Ensino Básico não se reconheciam como LGBTQIA+. Não é possível então esperar que essas pessoas saiam do armário, ou até mesmo que identifiquem sua vivência como uma pessoa LGBTQIA+, inclusive não associando as violências vivenciadas motivadas pela sua orientação sexual, o que explica a dificuldade de muitas pessoas LGBTQIA+ identificarem processos de violência sofridos durante sua passagem pelo Ensino Básico. Roberto, aluno entrevistado, legitima este debate por meio de sua fala: “mas é por isso que eu estou lhe dizendo, a verdade que situações acontece. Pelo fato da gente não perceber, a gente acaba deixando passar”.

A escola demarca uma importante fase na socialização de uma pessoa, podendo ser responsável por processos de identificação e reconhecimento, como nos lembra Pablo:

[PABLO] cara, a escola é o principal lugar de socialização nossa né... da nossa idade, naquela idade entre 14 e 16 anos, é o nosso principal espaço de socialização, assim, então, tipo assim, na minha família e tal se for pensar de fato, o único, um dos únicos que você está né... é na escola. Por isso que a escola, ela tem essa coisa muito repressora, é um espaço de socialização que você tem... se você não consegue ser quem você é nesse espaço, aonde que vai ser? não vai ser dentro de casa, com todos os limites... teria que ser de fato na escola. É muito difícil você se sentir à vontade...

Esse processo de socialização, tendo a escola como um dos principais agentes socializadores, demonstra um aspecto de não apoiar o processo de autorreconhecimento como uma pessoa LGBTQIA+:

[LUCIANA] Não, na minha época não, existir, existia mas ninguém se assumia como lésbica ou bissexual, isso nunca foi falado na escola, nunca. As amigas que eu tenho hoje da época que são lésbicas ou bissexuais, quando a gente estava no ensino médio, no fundamental, mantinha a... essa reprodução da heteronormatividade.

Algumas pessoas são importantes nos processos de auxílio no autorreconhecimento:

[PABLO] eu hoje também tenho toda essa coisa da consciência muito por um professor de Filosofia. Ele é hetero, só que ele tipo, assim, eu não sei como é que se ele se identifica. Se é drag... como é que é... Mas ele é um professor super feminino, assim, então ele faz sobrelha, ele faz unha, tem cabelão...

[ENTREVISTADOR] Ele dava aula assim?

[PABLO] na minha época ainda não. Agora que ele, tipo assim, de uns anos para cá que ele se assumiu mais. Mas ele me ajudou muito, assim, tipo

assim, ele... eu li anticristo, Nietzsche com 14 anos! Explodiu minha mente. [eu] queria explodir igreja já! Então, esse professor me ajudou muito, então, eu lembro muito dele colocando essas questões. Na época nem devia existir essa coisa [sigla] LGBT.

Professoras/es, em sua formação nas escolas, são conduzidas/os por uma pedagogia excludente; estudantes aprendem a “mover as alavancas sociais da hostilidade contra a homossexualidade e contra si mesmos antes mesmo de terem a mais vaga noção quanto ao que elas se referem” (JUNQUEIRA, 2009, p. 15).

SAINDO DO ARMÁRIO PARA A ESCOLA

Todas as pessoas entrevistadas se posicionam como pessoas LGBTQIA+ dentro da escola, não necessariamente como uma forma de apresentação: “Olá, meu nome é *fulano* e sou gay”. Mas, ao mesmo tempo, elas se colocam à disposição de suas alunas e alunos para conversar sobre o tema e, para isso, não tem problemas em assumirem sua orientação sexual. Vale ressaltar as ideias de Sedwick (2007, p. 22):

Mesmo num nível individual, até entre as pessoas mais assumidamente gays, há pouquíssimas que não estejam no armário com alguém que seja pessoal, econômica ou institucionalmente importante para elas [...]. Cada encontro com uma nova turma de estudantes, para não falar de um novo chefe, assistente social, gerente de banco, senhorio, médico, constrói novos armários cujas leis características de ótica e física exigem, pelo menos da parte de pessoas gays, novos levantamentos, novos cálculos, novos esquemas e demandas de sigilo ou exposição [...]. O armário gay não é uma característica apenas das vidas de pessoas gays. Mas, para muitas delas, ainda é a característica fundamental da vida social, e há poucas pessoas gays, por mais corajosas e sinceras que sejam de hábito, por mais afortunadas pelo apoio de suas comunidades imediatas, em cujas vidas o armário não seja ainda uma presença formadora.

Dessa forma, existe uma negociação para essa saída do armário. Talvez a pessoa se posicione como LGBTQIA+ dentro do seu ambiente familiar e/ou com amigas/os, entretanto, em seu ambiente de trabalho, destaca-se um comportamento heteronormativo, quando possível. Esse processo faz parte de uma negociação, em alguns momentos, como defende Gustavo Saggese (2009, p. 74), “o indivíduo não se esconde, mas também não se distingue”, o que é legítimo diante das violências a que pessoas LGBTQIA+ estão sujeitas na escola, ou até mesmo as vivências que as pessoas LGBTQIA+ presenciaram no seu processo de escolarização. Para muitas pessoas, inclusive adultas, entrar em um ambiente escolar é um processo difícil, memórias de violências de todas as formas – física, simbólica, psicológica – são acionadas, o que implica vivências estressantes a essas pessoas, profissionais (STONES; GLAZZARD, 2019; MEYER, 2003).

Muitas vezes, o próprio corpo, as roupas, o comportamento já se posicionam, e não permite a educadora ou o educador negociar a informação sobre sua orientação sexual com a escola. Não é fácil se posicionar com uma orientação sexual diferente da heterossexual. Os

relatos destacam medo e insegurança, não necessariamente na relação com os estudantes, mas principalmente com outros profissionais.

[LUCIANA] fiquei com medo de falar isso aqui [escola], na verdade eu só falei para as pessoas que eu me senti mais confortável e os alunos, isso foi bem aos poucos, algumas alunas que eu tenho no ensino fundamental então elas começaram a me perguntar e eu troquei algumas coisas com elas... eu acho que todas as salas em algum momento eu já falei que sou lésbica, isso já apareceu porque me perguntaram e eu respondi e expliquei, ou então porque eu falei mesmo... sei lá... mas eu me sinto mais confortável falar com eles do que falar com a equipe de profissionais porque eu tenho medo... Lógico que algumas vezes eu já escutei não direcionado a mim, já escutei alguém falando: “Ah não sei o que”, “ser lésbica é ruim...” “fulana é lésbica” e associando a coisas ruins... mas isso, eles não me trataram com violência. Quando eu falei da minha orientação sexual e aí, eu não sei, eu fico esperando na verdade da equipe de profissionais, pessoas adultas, algumas pessoas podem adotar essa postura, por exemplo as mulheres não querem ficar perto de mim por achar que eu vou dar em cima.

Um dos professores entrevistados comenta que não necessariamente se posiciona como LGBTQIA+ para estudantes e para a escola como um todo, mas, ao mesmo tempo em que é indagado sobre sua orientação sexual, não faz questão em esconder:

[ROBERTO] não, não dessa forma, cheguei e levanto essa bandeirinha não. Qualquer coisa pegou meu celular, pegou e viu minha foto de eu e do meu nego [namorado] aí... “Ah professor quem é essa pessoa?” [respondo] Meu noivo. Entendeu?! Então é uma forma de me assumir, qualquer coisa: “Ah porque você está namorando!”, “Eu tenho namorado”. Eu me posiciono...

O posicionar-se como LGBTQIA+ ocorre, normalmente, primeiro em relação a estudantes e depois em relação à equipe de professoras/es e administrativo. Podemos pensar que a posição hierárquica que educadoras/es ocupam em relação ao grupo de estudantes favorece essa relação. A/O professora/or em sua posição de poder, com a possibilidade de penalizar formalmente estudantes que, porventura venham a zombar de sua orientação sexual, deslumbra de certo privilégio, quando comparada/o a estudantes. Ao mesmo tempo, o corpo docente que se posiciona como LGBTQIA+ pode acessar outros recursos que favorecem seu posicionamento, caso haja represálias:

[LUCIANA] Não sei se os alunos se sentem bem... é um outro nível, eu sou adulta já consigo passar... e eu consigo por exemplo, se eu me sinto prejudicada aqui por ser lésbica eu consigo um outro lugar pra resolver isso, consigo resolver de outra forma. Não sei, não sei se eles conseguem porque por exemplo, hoje eu sou adulta, não moro com minha mãe ou com meu pai. Problemas se minha mãe e meu pai não me aceitam! Eles dependem da mãe, do pai, do irmão, dos colegas. Eu posso mudar de

amizades, eu tenho só amizades que são pessoas LGBTs, então é muito mais fácil pra mim...

A fala da professora mais uma vez nos chama a atenção sobre a possibilidade de a escola ser um espaço de acolhimento para as pessoas LGBTQIA+. Em muitos casos, essas pessoas não recebem em casa o apoio necessário para seu reconhecimento, enfrentam violências diárias e praticamente não têm acesso a informações sobre questões referentes a LGBTQIA+. Quando pensamos no corpo discente e em como a sua formação no Ensino Básico foi, em muitos casos, displicente, ainda é possível que o Ensino Superior seja um espaço importante.

FORMAÇÃO DE UM SABER LGBTQIA+

Como já destacado anteriormente, professoras/es entrevistadas/os marcam a falta de debate sobre a temática LGBTQIA+ durante o seu Ensino Básico. Talvez a presença de determinados sujeitos que, de alguma forma, questionavam a lógica heteronormativa presente na escola, seja por uma roupa diferente, seja pela forma de falar, essas pessoas levavam o debate, mas não necessariamente de forma formal, mas já é um elemento importante para as pessoas LGBTQIA+. A professora Luciana, quando questionada se passou por algum processo de formação para lidar com temas LGBTQIA+ na escola respondeu: “Não, não fiz. Até que agora tem né?! Na faculdade tem... mas eu não fiz nenhuma formação transversal nessa área não...”.

Durante a formação da Licenciatura, mais uma vez o currículo formal se distanciou desses debates, entretanto outras atividades paralelas propiciaram uma formação na temática, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ofertado por faculdades estaduais e federais.

[PABLO] eu fiz o PIBID [...] você tem uma vivência de escola muito diferente. No estágio, né?! O estágio [aprende-se] nada. E o PIBID você fica o dia a dia da escola, o dia de você planejar a aula... E eu fiz o meu PIBID numa escola muito periférica [...]. E lá eu percebi, assim, cara. Que loucura, assim, aí na época eu estava começando um debate sobre sexualidade na escola e a galera com 12, 13 anos assim aflorada a sexualidade, muito louco, assim, tipo, e como que a escola tinha dificuldade de lidar com isso, era muito mais repressiva né?! Do que entender que esse... a galera passa por esse momento, descobrir seu corpo, corpo do colega, então era muito mais reprimido do que... Não vamos fazer disso um processo de aprendizado assim, [...] essa escola foi um grande aprendizado.

É importante pensar que, mesmo não tendo acesso a debates e informações relacionadas a como trabalhar a temática LGBTQIA+ em sua formação como professora/or, as pessoas entrevistadas destacam que buscam informações em outros espaços, inclusive em sua própria vivência. Apresentamos a fala de Luciana: “Eu leio bastante, eu converso com as minhas amigas, participo muito de rodas de conversas, vídeos também que eu assisto, minhas próprias vivências...”

Outro apoio, tanto ao processo de reconhecimento de professores como LGBTQIA+, quanto ao aprendizado sobre o debate a ser levado para a sala de aula, é o envolvimento com movimentos sociais. Para uma das pessoas entrevistadas, participar de um movimento social:

[ROBERTO] É uma terapia pra mim, eu tenho muitas dores né pelo fato do preconceito racial ao longo da minha vida... cada um, cada ser humano carrega a dor de uma forma diferente né... Então para mim é muito mais doloroso, foi muito mais doloroso todo o processo da minha trajetória pelo fato de ser negro do que ter sido gay... Então já outras pessoas por ter sido gay do que ter sido negro...

Todas as pessoas entrevistadas participam de movimentos sociais e destacam sua importância na formação para os debates que carregam consigo para a sala de aula sobre orientação sexual. Pablo relata: “minha formação toda de sala de aula tem mais a ver com a militância do que... (universidade) o que tem a ver só o conteúdo de biologia”.

Ilan Meyer (2003) destaca, inclusive, que a participação de pessoas LGBTQIA+ em movimentos sociais auxilia no processo de suporte mútuo, amenizando assim o impacto das violências experienciadas no dia a dia e, ao mesmo tempo, em alguns casos, identificar-se como LGBTQIA+ pode se tornar uma fonte de fortalecimento.

Ainda sobre o processo de formação e acesso à informação sobre a temática LGBTQIA+, uma fala se destaca e nos chama muito atenção para os processos políticos de escolha dos conhecimentos a se construir durante a formação e mostra como o silenciamento de temas LGBTQIA+, ou até mesmo a forma repressiva que se destaca essa formação:

[PABLO] a gente não pode falar que um professor que passou pelo ensino superior ele não teve acesso a informação, eu demorei um tempo... eu não concordava com isso mas eu demorei um tempo pra entender que é isso mesmo, é diferente falar para estudante, ai eu concordo, (estudantes) tem outras, outros meios, outros acessos. Agora você falar de professor tem falta de informação, não sabe lidar com pessoa trans por falta de formação já é uma escolha, uma escolha de ignorância.

A maior parte das pessoas entrevistadas trabalha ou já trabalhou temas relacionados a identidades LGBTQIA+ dentro de sala de aula; entretanto nos chama a atenção o relato de uma professora ao falar sobre o medo e a violência experienciada na escola:

[ENTREVISTADOR] Por que você ainda não trouxe questões LGBTs para sala de aula?

[LUCIANA] Então, eu fico com medo de ser, um dos meus medos deu não falar muito assim da minha vida pros meninos é da escola, da família achar que eu estou tentando fazer a cabeça deles, sabe?! Eu sei que isso pode acontecer, é por isso que até hoje, porque por exemplo se eu não fosse lésbica e trouxesse, talvez o povo ia acha ruim. Tá mas beleza, você é hetero, mas se você é uma pessoa LGBT e traz, parece, as pessoas vão dizer

a você está querendo forçar uma barra, você está querendo fazer a cabeça dos meninos, que logicamente é importante falar disso, mas eu não consegui trazer isso por causa desse medo.

MEDO E VIOLÊNCIA

Falar sobre medo e violência em relação a pessoas LGBTQIA+ infelizmente é um dos temas mais recorrentes nas pesquisas sobre essas identidades, principalmente quando ocorrem dentro das instituições de ensino. O foco tem sido estabelecido entre estudantes, muitas/os pesquisadoras/es têm construído seu campo de estudo relatando vivências de estudantes. Quando falam sobre pessoas LGBTQIA+ dentro do ambiente escolar, pouco tem sido relatado sobre profissionais da educação. Contudo, estudos internacionais (STONES; GLAZZARD, 2019; MARRS; STATON, 2016; WRIGHT; SMITH, 2015) demonstram diferentes fatores contribuindo para a opressão de professoras/es LGBTQIA+. No Brasil, a situação não é diferente, inclusive como nos mostram os relatos apresentados nas entrevistas desta pesquisa.

[PABLO] cara a única vez que eu me senti bem incomodado foi a vez que eu fiquei sabendo que uma das professoras me contou que uma das salas 1, 2, 3 meninos conversando falou disso assim: “você quer nota? Vai lá e come o professor, e ele vai te dar nota. [...] E aí eu fui lá e fiz uma conversa com eles de 40 minutos, expliquei de novo todas as categorias de desigualdade na nossa sociedade, olha, eu falei: “nossa sociedade é desigual, e se a gente reproduz esse tipo de discurso a gente tá reproduzindo uma desigualdade que depois é nossa, é aquele policial que vai te ver e vai ver você como jovem negro pobre... As pessoas têm direito de estar aqui andando no centro por exemplo...” então eu tive uma conversa bem séria com eles assim... Foi um momento que eu mais me sentia incomodado assim eu acho que foi dessa vez assim.

[LUCIANA] Já, esses comentários que eles fazem entre si, uma funcionária da escola já chegou na sala e fez alguns comentários lgbtfóbicos, tipo: “Ah! Deixa de ser viado, senta direito”, alguma coisa do tipo sabe?! Fazendo esses comentários assim que são conhecidos [comentários] da direção. Aí tem os termos viado, bichinha, para questionar a masculinidade dos meninos, você não está assumindo uma posição de homem que você deveria, você é viado, você é bixinha. Deixa de ser viado. Pára de ficar reclamando. Sabe? Alguma coisa do tipo.

[ENTREVISTADOR] O que você fez na hora?

[LUCIANA] não fiz nada, fiquei calada.

[ENTREVISTADOR] Por quê?

[LUCIANA] Porque é uma posição que está acima de mim e eu fico pensando gente mas uma pessoa que tem posição de poder na escola fala isso com os meninos?! Sabe, como que eu questiono a autoridade dela na frente desses meninos, eu não sei, eu não consegui dar uma resposta pra isso... e eu não sei também se ela faz isso na minha frente para me provocar, ou se ela faz na frente de todo mundo... eu não sei fico até pensando, mas é...

[ENTREVISTADOR] E como você se sente com esses comentários lgbtfóbicos?

[LUCIANA] ha... como eu me sinto?! Eu não tomo como agressão à minha pessoa, eu acho que é só uma coisa que eles não sabem lidar, eles aprenderam também né, então eu tento trazer, por exemplo, há viado, viado não é xingamento, sapatão não é xingamento, não tem problema nenhum em ser lésbica ou viado eu sempre falo isso com eles e tem outra coisa também, não nomeie o seu colega, fale sobre você, você é ou você não é, não fica falando pro outro o que ele é ou deixou de ser... deixa que ele mesmo, se ele quiser ou não, se ele for ou não...

Os relatos acima nos mostram como a violência em relação às pessoas LGBTQIA+ na escola, sejam elas jovens ou adultas, se pautam muito pela oralidade, ou seja, por comentários de cunho pejorativo. Daniel Borrillo (2010) destaca que “a homofobia é um **fenômeno complexo** e variado que pode ser percebido nas piadas vulgares que ridicularizam o indivíduo efeminado”. O grifo em fenômeno complexo é nosso, e fizemos isso para destacar que a homofobia pode se dar por diversas formas, e muitas vezes sem nos darmos conta de que determinada ação tem uma motivação homofóbica.

[ENTREVISTADOR] esse trem do mural ter sumido, por exemplo, isso não é um troço que te afeta?

[PABLO] me afeta concretamente, esse rolê da Cibele, das fotos, afeta o jeito que a gente pensa as aulas que a gente trabalha afeta a maneira o nosso esforço pedagógico, tipo assim de pensar aulas de pensar coisas.

O caso relatado se refere a um mural com mensagens, escritas por estudantes apoiando pessoas LGBTQIA+ que conhecem, atividade realizada dentro de um projeto sobre sexualidade na escola. O mural sumiu no dia seguinte ao dia em que fora ele exposto no pátio do colégio durante a Feira de Ciências, com a visita de pais e comunidade escolar. Ações como essa podem afetar toda a comunidade LGBTQIA+ da escola, determinando assim quais são os elementos e culturas que podem estar à vista de todas as pessoas, e quais devem ser retiradas. Borrillo (2001) nos chama a atenção para o fato de que é importante destacar as estratégias da homofobia, nomeá-las, para que possamos combatê-las. É preciso um exercício diário de se atentar nas pequenas violências no dia a dia e trabalhá-las de forma a se compreender seus mecanismos e buscar minimizar seus impactos:

Portanto, se este não se revela como limite da percepção e da cultura, mas sim como uma violência que esconde a violência da não nomeação, elemento fundamental na manutenção das hierarquias sociais pré-reflexivas, necessário se torna o seu enfrentamento através da nomeação e da reflexão de sua dinâmica de funcionamento. (BORRILLO, 2001, p. 10).

As opressões relatadas pelas/os professoras/os entrevistadas/os afeta não somente a elas/es mas também, de forma direta ou indireta, estudantes e toda a comunidade escolar LGBTQIA+.

[ROBERTO] Com certeza me atinge de forma direta e indireta, primeiro porque se eu procuro trabalhar uma atividade né que é sensível como a questão do negro do gay e a gestão tenta mudar, ou procura dar uma abordagem diferente isso me atinge de forma direta e de forma indireta

porque os meus alunos eles não vão ter conhecimento adequado que deveriam ter sobre aquilo, uma formação adequada para sua vida com relação aquele tema né?! E isso pode também por tabela fazer com que fomentar o preconceito mesmo.

A cidade de Belo Horizonte, por exemplo, onde as pessoas entrevistadas deste estudo desempenham o seu trabalho, foi a primeira capital do Brasil a aprovar o Projeto de Lei n. 274/17, apelidado de “Escola Sem Partido”. Em linhas gerais, este projeto determina que “o poder público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer o desenvolvimento de sua personalidade em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero”. (CMBH, 2017).

A lei ainda não está em implementação por precisar passar por outras instâncias até ser aprovada. Não queremos aqui discutir o caráter da lei nem aprofundar em seu debate, mas destacar como o trabalho de professoras/es LGBTQIA+ é pautado por nuances de embate e constrangimento, afetando não somente sua saúde mental, mas também o ambiente escolar como um todo. Roberto, quando questionado sobre os constrangimentos em sua função ao falar sobre gênero e sexualidade ele relata: “hoje a gente tá passando por uma situação muito complicada, não sei que você está percebendo o que que é que a gente passa hoje na sala de aula, (o que lecionamos) é tratado como doutrinação né...”.

O movimento de repressão aos debates sobre temáticas LGBTQIA+ e, ao mesmo tempo, a restrição ao trabalho de pessoas LGBTQIA+ dentro das salas de aula não são recentes. Nos Estados Unidos, em 1978, houve a possibilidade de que professoras/es que se posicionassem como LGBTQIA+ poderiam ser demitidas/os, além de todos os profissionais, heterossexuais, que apoiassem essas/es educadoras/es. Conhecida como *Proposition 6*, a proposta fora rejeitada, a partir da mobilização de movimentos sociais e do legislador e ativista Harvey Milk. É preciso destacar que uma das estratégias utilizadas por Milk, com intuito de garantir direitos às pessoas LGBTQIA+, era por convencer às pessoas LGBTQIA+ que contassem aos seus familiares sobre sua orientação sexual:

Se vamos convencer os 90% a se importarem conosco, os 10%, temos de fazer com que eles saibam quem somos. Todos precisam sair do armário. Em todo o estado; não importa onde viverem. Se vamos derrotar a Prop 6, falemos a todos eles que saiam do armário; todo advogado, professor, médico ou apanhador de cachorro gay. Nós precisamos sair do gueto. Precisamos fazer com que todas aquelas pessoas lá fora saibam que conhecem um de nós. E se alguém não quiser sair do armário, nós abrimos. (SAGGESE, 2009, p. 11).

Não nos cabe aqui julgar o posicionamento de Harvey Milk quanto à sua imposição para que as pessoas se posicionem como LGBTQIA+, mas é importante refletir as estratégias construídas pelos movimentos sociais e por instituições políticas para que se construa um ambiente melhor para as pessoas LGBTQIA+ na sociedade. Os estudos de Griffith e Hebl, 2002 nos mostram que as instituições em que existe um maior número de pessoas se posicionando como LGBTQIA+ também apresentam um ambiente de maior apoio e suporte às pessoas LGBTQIA+. Esse estudo corrobora as análises apresentadas neste artigo, demonstrando assim a importância de professoras e professores se posicionarem com o intuito não só de

reduzir o estresse enfrentado no seu dia a dia, como também construir um ambiente escolar mais agradável às pessoas LGBTQIA+. Assim como apresentado, educadoras/es detêm certos privilégios para “sair do armário” que as/os estudantes não usufruem.

PARA (NÃO) CONCLUIRMOS... SIGAMOS!

Como bem lembra Nickary Aycker, no espetáculo *Quem é você?*, realizado pela companhia de teatro *Toda Desejo*, com texto de Raysner de Paula, precisamos nos apresentar. Precisamos sair do armário e dizer quem somos:

Olhem para mim e digam o que vocês vêem em mim? Vocês sempre tiveram medo de mim porque não me conheciam e eu sempre tive medo do medo de vocês... Mas calma... Calma, eu poderia ter me apresentado antes, dito que: não sou sozinha, não sou bruxa e nem feiticeira. Eu sou uma pessoa: uma pessoa como você que sonha, você que deve ter alguém que te ama muito, você que gosta de brigadeiro, ela que se arruma toda, toda, antes de sair de casa, ele que todo ano faz aniversário, como alguém que se machuca e sente o ardido do machucado. Como quem conta história, arruma casa, faz o almoço, lê um livro! Eu sou uma pessoa, uma Travesti Preta e da Periferia!

É importante que as escolas saiam do armário, se posicionem em apoio à sua comunidade escolar LGBTQIA+, entendam que existe uma vasta diversidade dentro de seu espaço e de sua comunidade e que o silêncio ou a repressão dessa diversidade gera violências, de todas as formas.

[ENTREVISTADOR] Como que a escola pode ser um lugar melhor para você enquanto mulher lésbica?

[LUCIANA] Um espaço em que eu pudesse falar abertamente da minha orientação, em que eu pudesse trabalhar isso na sala de aula sem medo, sem medo de ser chamada pela direção, os pais, ou então você está querendo impor a sua orientação sexual, que isso fosse lido como uma coisa natural mesmo, a gente não fala o tempo todo sobre relações heterossexuais, que a gente pudesse falar o tempo todo sobre relações não hétero, porque no começo do ano eu percebia que o Roberto quando vinha falar comigo ele falava baixinho do marido dele, agora ele consegue falar numa altura assim maior, mas assim, entendeu?! Existe medo todo mundo sente medo, quando a gente chega num ambiente que a gente não conhece, porque a gente sabe que ainda hoje, por mais que isso esteja mudando, ainda hoje as pessoas não recebem isso como algo normal...

Percebe-se a força que as injúrias refletem na vida das/os professoras/es “diferentes”, a força da heteronormatividade na sociedade. Discursos contra a diferença ainda permeiam as estruturas das escolas. A heteronormatividade está na escola, inserida nas ofensas, na estrutura física e organizacional, nos discursos de professores(as) e funcionários(as), “nos materiais didáticos que mostram apenas casais formados por um homem e uma mulher” (MISKOLCI, 2010, p. 46).

Este ambiente repleto de segrego acaba gerando incertezas e tristezas daqueles(as) que não se identificam com o que lhes é apresentado. Nós professoras/es LGBTQIA+ somos impactadas/os quando identificamos que não somos aquilo que é chamado de normal. Alguns(mas) se adaptam ao sofrimento, outras/os silenciam, outros(as) desistem do sistema educacional, outros(as) se tornam agressivos, e há inclusive aqueles(as) que desistem de viver. Há também aquelas/es que lutam, que buscam implementar na escola um espaço mais acolhedor para pessoas LGBTQIA+.

Precisamos rever a escola, afinal, da forma como a construímos hoje ainda segregamos, ridicularizamos e violentamos aquelas/es que não se encaixam no “padrão” que parte da sociedade impõe. E isso não se trata apenas de fazer a defesa da homossexualidade nas escolas, mas “recusar os valores morais violentos que instituem e fazem valer a velha abjeção”. (MISKOLCI, 2010, p. 25).

Por fim, ou para início de conversa, nós LGBTQIA+ precisamos ser resistentes para afirmamos nossas identidades no espaço escolar como profissionais da educação. A escola pode e deve ser um lugar maravilhoso para todas/os nós. Podemos nos mobilizar para construir uma escola LGBTQIA+, aprender com nosso passado marcado por violências e alegrias. Como bem disse Sabino (1981, p. 154), “façamos da interrupção um caminho novo, da queda um passo, do medo uma escada e do sonho uma ponte, da procura um encontro.” Sendo assim, façamos das interrupções, quedas e medos escolas que sejam caminhos e pontes para que todas as diferenças se encontrem nesse mesmo espaço!

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 2009. v. 70, n. 3.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**. Barcelona: Ediciones Bellaterra, 2001.

CMBH. Câmara Municipal de Belo Horizonte. **Projeto de Lei Municipal n. 274/2017**. Instituído, no âmbito do Sistema Municipal de ensino do Município de BH, o “Programa Escola Sem Partido”. Disponível em:
<http://cmbhsdownload.cmbh.mg.gov.br/silinternet/servico/download/documentoVinculado?idDocumento=2c907f765c8e8a2d015cc59a860d1711>.

GRIFFITH, Kristin H.; HEBL, Michelle R. The disclosure dilemma for gay men and lesbians: “Coming out” at work. **Journal of applied psychology**, v. 87, n. 6, p. 1191, 2002.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997.

MARRS, Sarah A.; STATON, A. Renee. Negotiating difficult decisions: coming out versus passing in the workplace. **Journal of LGBT Issues in Counseling**, v. 10, n. 1, p. 40-54, 2016.

MEYER, Ilan H. Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: conceptual issues and research evidence. **Psychological bulletin**, v. 129, n. 5, p. 674, 2003.

MISKOLCI, Richard. **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos, EdUFSCar, 2010.

MOTT, Luís. Um estudo sobre as formas de preconceito contra homossexuais na perspectiva das representações sociais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.15, n.1, p. 165-178, 2002.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação**. *Pro-Posições*, v. 23, n. 3, p. 159-178, p.159-178. 2012.

SABINO, Fernando Tavares. **O encontro marcado**. Rio de Janeiro: Record, 1981.

SAGGESE, Gustavo Santa Roza. **Quando o armário é aberto: visibilidade e estratégias de manipulação no coming out de homens homossexuais**. 2009. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SEDGWICK, Eve Kosofky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, n. 28, p. 19-54, 2007.

STONES, Samuel; GLAZZARD, Jonathan. Using Minority Stress Theory as a Conceptual Lens to Frame the Experiences of Teachers Who Identify as LGBTQ+. **International Journal of Learning, Teaching and Educational Research**, v. 18, n. 7, p. 1-15, 2019.

WRIGHT, Tiffany E.; SMITH, Nancy J. A safer place? LGBT educators, school climate, and implications for administrators. *In: The Educational Forum*. Routledge, 2015. p. 394-407.

Estudantes LGBTQIA+ na escola: o arco-íris nem sempre colorido

LGBTQIA + students at school: the rainbow is not always colorful

Wesley Frank da Silva Oliveira

Mestrando em Educação e Docência pela Faculdade de Educação da UFMG
E-mail: wesleyfrankoliveira@hotmail.com

Thales do Amaral Santos

Mestrando em Educação e Docência pela Faculdade de Educação da UFMG

Paulo Henrique de Queiroz Nogueira

Doutor em Educação - UFMG

Resumo: A sexualidade humana, sobretudo em virtude de influências culturais e religiosas, tem sido fruto de profundas polêmicas e divergências no âmbito da sociedade contra aqueles que apresentam gênero e/ou orientação sexual divergentes do padrão de heteronormatividade. Condutas e comportamentos discriminatórios e preconceituosos têm se inserido em diversos espaços, com destaque no ambiente escolar. Embora seja atribuição da escola o papel de formar cidadãos para a diversidade e as diferenças, o que se verifica é que esses espaços necessitam revisar seus princípios e práticas em relação à sexualidade, contribuindo para a desconstrução de velhos e ultrapassados paradigmas. Diante desse cenário, o presente artigo teve como objetivo discutir gênero, sexualidade humana e LGBTQIAfobia no ambiente escolar, identificando as principais formas de discriminação sofridas pelos alunos LGBTQIA+, com ênfase nas diferenças e no direito à cidadania. Por meio de uma revisão sistemática da literatura, mostramos que a reprodução de ideias distorcidas acerca da orientação sexual, de modo especial no ambiente escolar, tem contribuído para o desenvolvimento e consolidação de um comportamento agressivo e violento contra os indivíduos LGBTQIA+.

Palavras-chave: Orientação sexual. Gênero. LGBTQIAfobia. Escola. Cidadania.

Abstract: Human sexuality, mainly due to cultural and religious influences, has been the result of profound polemics and divergences in the context of society against those who have gender and / or sexual orientation that diverge from the pattern of heteronormativity. Discriminatory and prejudiced behaviors and biased have been inserted in several spaces, especially in the school environment. Although the role of the school is to educate citizens for diversity and differences, what is verified is that these spaces need to review their principles and practices in relation to sexuality, contributing to the deconstruction of old and outdated paradigms. Given this scenario, this article aimed to discuss gender, human sexuality, and LGBTQIAophobia in the school environment, identifying the primary forms of discrimination suffered by LGBT+ students, with an emphasis on differences and the right to citizenship. Through a systematic review of the literature, we show that the reproduction of distorted ideas about sexual orientation, especially in the school environment, has contributed to the development and consolidation of aggressive and violent behavior against LGBTQIA + individuals.

Keywords: Sexual Orientation. Genre. LGBoophobia. School. Citizenship.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Historicamente, a sexualidade humana experimentava diferentes possibilidades que não apenas as heterossexuais nas sociedades gregas e romanas; contudo, a partir da intervenção do cristianismo, iniciou-se um processo de proibições morais em torno da sexualidade (FOUCAULT, 1977). Ainda hoje, percebe-se, nas sociedades ocidentais, a permanência dos mecanismos de poder que buscam “controlar, vigiar, punir e governar os corpos e os desejos mais recônditos em uma tentativa vã de uniformização dos corpos e das identidades de gênero e sexuais”. (ARAÚJO; CAMARGO, 2012, p. 117).

Um desses mecanismos de poder, a escola, por estar imersa nessa sociedade, acaba por reproduzir uma postura heteronormativa calcada em preconceitos relacionados ao gênero e à orientação sexual, ainda que documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996) e recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) proponham uma educação reflexiva e crítica que respeite a diversidade.

Cabe, assim, ao educador da contemporaneidade uma postura crítico-questionadora que busque romper com os discursos tradicionais, questionando as formas de ensino no sentido de torná-las plurais, tendo em vista o espaço político e social que a escola ocupa, o qual se deve pautar na defesa da igualdade de direitos dos cidadãos. No entanto, há que se questionar se, na prática educacional, isso de fato ocorre. Tem havido no ambiente da escola discussões sobre as diversidades – étnicas, raciais, de gênero ou das sexualidades? Como a comunidade LGBT+ é acolhida pelo sistema educacional?

De acordo com Araújo e Camargo (2012), a escola tende a silenciar e a negar a identidade e a subjetividade de alguns grupos sociais minoritários e/ou marginalizados, de modo a manter a hegemonia dos grupos privilegiados. Dessa forma, segundo os autores, no processo educacional, esse silêncio parece significar e pode ser considerado como uma forma de exclusão do outro, justamente porque lhe é negado o direito à voz.

Para que haja a desconstrução de antigos paradigmas e a construção de novas percepções e novos modos de ensino que incluam as diversidades, é importante conceber a escola como um ambiente não somente de ensino, mas também político, que inclua, de fato, a discussão sobre gênero, sexualidade e identidade como fundamental para a formação dos alunos, tendo em vista que o gênero é uma questão central na vida dos sujeitos e está em constante (re)construção nas relações sociais e interpessoais, e que estes são campos políticos, nos quais estão implicadas as relações de poder (LOURO, 2016).

Nessa direção, como estratégia para promover uma mudança na cultura heteronormativa LGBTQIAfóbica, é preciso discutir a LGBTQIAfobia no ambiente escolar, identificando as principais formas de discriminação sofridas pelos alunos LGBTQIA+, com ênfase nas diferenças e no direito à cidadania, promovendo debates, rodas de conversas e vivências que proporcionem aos sujeitos novas formas de lidar com as relações de gênero e sexualidade.

Isso posto, este artigo tem como objetivo principal promover uma reflexão sobre gênero, identidade de gênero, sexualidade e educação, por meio de um levantamento bibliográfico, a partir da consulta de materiais científicos e literatura relacionada ao tema. Para Marconi e Lakatos (2008), a pesquisa bibliográfica possibilita reunir e sintetizar resultados de pesquisas, contribuindo para o aprofundamento e análise crítica do conhecimento a respeito do tema pesquisado.

Compreendendo conceitos

Para Louro (2016), gênero, assim como sexualidade, consiste numa categoria de análise social que deve ser concebida como produção da cultura. É importante compreender o corpo não apenas como uma estrutura biológica, mas também como um elemento que possui uma função social e que apresenta uma dimensão de subjetividade, responsável pela produção de sentidos, afetos, desejos e emoções, ou seja, construção um mundo simbólico (ABREU, 2015).

Diversos autores têm apresentado distintos conceitos para o termo gênero; contudo, baseando-se no entendimento de Scott (1990, *apud* FACHINETTO, 2011, p. 11), gênero pode ser definido como “um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”.

A partir do conceito de gênero, advém a ideia de orientação sexual e identidade de gênero. Conforme consagrado pelos Princípios de Yogyakarta (CORRÊA; COLETT, 2007), a orientação sexual consiste na capacidade de cada indivíduo em apresentar uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por pessoas de um gênero diferente, do mesmo gênero, ou mesmo por mais de um gênero, tendo com esses indivíduos relações íntimas e sexuais.

Já a identidade de gênero,

[...] pode ser traduzida pela convicção de ser masculino ou feminino, conforme os atributos, comportamentos e papéis convencionalmente estabelecidos para os machos e fêmeas. As identidades definem-se em termos relacionais e, enquanto categorias, podem organizar e descrever a experiência da sexualidade das pessoas. Na sociedade contemporânea, as identidades tornam-se instrumentais para reivindicação por legitimidade e respeito. As identidades são históricas e culturalmente específicas, são respostas políticas a determinadas conjunturas e compõem uma “estratégia das diferenças”. (SIMÕES; FACCHINI, 2009, *apud* SILVA, 2015, p. 3).

Nessa mesma perspectiva, Jesus *et al.* (2008) consideram que a identidade de gênero representa a forma como alguém se apresenta para si e para os outros na condição de homem ou mulher, ou ainda a partir de uma mescla de ambos. Nesse caso, não existe uma conexão direta e obrigatória com o sexo biológico do indivíduo.

Todos os aspectos apresentados convergem para uma ideia de multiplicidade nas relações de gênero. Ela se estabelece a partir de um entendimento de diversidade sexual, a qual é definida por Weeks (2003) como sendo algo que tem o objetivo de superar as hierarquizações das sexualidades, a partir da construção de um conceito em que todas elas podem encontrar-se representadas de forma igualitária. Assim, a ideia de diversidade sexual representa a forma de se expressar as múltiplas formas de vivenciar as sexualidades sem o estabelecimento de padrões fixos e determinados.

Diversidade sexual na perspectiva das diferenças

Conforme tratado anteriormente, as questões relacionadas à sexualidade humana são complexas, de modo que o estabelecimento de padrões rígidos para tratar do tema pode não ser suficiente para responder à multiplicidade de situações presentes na sociedade. Logo, tendo em vista a questão da diversidade sexual, assim como os diversos outros aspectos que compõem o ser humano, torna imperioso que nos relacionemos com as diferenças existentes em cada indivíduo.

A esse respeito, afirmam Bueno, Estacheski e Crema (2016) que não se pode pensar na vida em sociedade sem diferenças. A diferença estrutura a forma como pensamos e nos relacionamentos com o mundo. Silva (2013) afirma que a questão da diferença e do estabelecimento de padrões ocorre desde o nascimento, com a criação de uma ideologia que opera sobre os papéis sociais e a reprodução de um modo de vida desde a infância.

Segundo Jesus *et al.* (2008), toda essa diversidade que compõe o gênero e a identidade sexual faz com que existam infinitas variações para o estilo de comportamento, bem como para a atração afetiva e sexual que um indivíduo pode apresentar por outro. De acordo com Louro (2016, p. 83), “a interação através das fronteiras de gênero, ou seja, o contato com o outro, tanto pode abalar e reduzir o sentido da diferença como pode, ao contrário, fortalecer as distinções e os limites”.

Entretanto, apesar de estar intrinsecamente ligada à própria formação da sociedade, a diferença é, muitas vezes, fruto de preconceito ou opressão (BUENO; ESTACHESKI; CREMA, 2016). Nessa direção, Ramos (2011) defende a ideia de que a partir das relações assimétricas de poder são produzidos os estereótipos que asseguram a dominação do outro pela sua enunciação como inferior e bárbaro. Logo, nesse contexto essas diferenças se tornam elementos que propiciam relações de opressão e subalternização em relação à sexualidade do sujeito.

Gênero e diversidade: a questão da LGBTQIAfobia

Entre os diversos problemas que assolam a sociedade atual, a discriminação, o preconceito e a violência se configuram como fenômenos que exigem uma especial reflexão, uma vez que se encontram inseridos nos mais distintos contextos, sendo reproduzidos das mais variadas formas. Nessa direção, o processo discriminatório ocorre em função das questões de gênero e diversidade sexual em todos os contextos da sociedade.

O termo LGBTQIAfobia busca uma ampliação ao conceito da homofobia, buscando incluir indivíduos que sofrem o processo de hostilidade geral, psicológica e social em função das questões de identidade sexual (FEITOSA, 2017). Segundo o autor, trata-se, portanto, de uma forma de ódio aplicada às pessoas que não apresentam um padrão de heteronormatividade, de modo que consideram a heterossexualidade como única orientação sexual a ser aceita.

Logo, essa gama de comportamentos aversivos e desrespeitosos envolvendo esse grupo, conhecido nos dias atuais como a LGBTQIAfobia, refere-se a todo um conjunto de violências, preconceitos, discriminação, intolerância e ódio que é processado contra os indivíduos, sendo expressos através de distintas formas de expressão.

Lima (2016) alerta para o fato de que a LGBTQIAfobia tem se consolidado como um triste fenômeno cultural, ocupando espaços paritários com outros fenômenos como o machismo e o racismo, visto que essa conduta “busca domesticar as sexualidades humanas e deseja estabelecer regras para sua experimentação, legítima; de um lado, práticas heterossexuais e, de outro, a violência seja ela simbólica ou direta às diferentes vivências da dimensão sexual do ser humano”. (LIMA, 2016, p. 12).

Ainda em relação ao tema, para Torres (2010), a LGBTQIAfobia se fundamenta a partir da ideia de uma heteronormalidade que exclui todas as outras formas de sexualidade, levando à repressão dos indivíduos LGBTQIA+, tachando-os como tendo uma sexualidade doentia, condenável e imoral. Com isso, passam a propagar um princípio condenatório que dissemina a exclusão social e todas as demais formas de preconceito.

Os eventos em que se expressam as situações LGBTQIAfóbicas incluem desde atos de injúria, podendo atingir limites extremos como em casos de violência física e homicídios. Essas ações se fundamentam em julgamentos errôneos por meio dos quais se busca impedir a livre vivência da sexualidade do outro, buscando exercer, de forma totalitária e violenta, os padrões heterossexuais tanto nos relacionamentos quanto nos comportamentos.

Infelizmente, a LGBTQIAfobia encontra-se disseminada nos mais diversos contextos da sociedade, expondo esses indivíduos às mais variadas formas de violência física e psicológica. Somente no ano de 2019, por exemplo, registraram-se 297 homicídios e 32 suicídios de LGBTQIA+ brasileiros⁵².

Por tratar-se de um elemento constitutivo desta sociedade e por ser influenciada pelos valores sociais e culturais, a escola também tem se configurado como um agente disseminador da LGBTQIAfobia.

A LGBTQIAfobia na escola

De acordo com Calixto e França (2016), os valores que se encontram incorporados ao espaço escolar muitas vezes reproduz a heteronormatividade, o que gera um discurso segregador institucionalizado, ainda que de forma implícito, fortalecendo a ocorrência da LGBTQfobia dentro desse espaço. A isso, soma-se o silenciamento do tema nas práticas pedagógicas e a ausência de políticas públicas para combater ou pelo menos minimizar essa prática no ambiente escolar, consolidando o processo de institucionalização da LGBTQIAfobia nesse espaço.

Diante desse cenário, fica claro que o comportamento LGBTQIAfóbico encontra-se presente nas relações sociais estabelecidas no ambiente escolar, no que se refere aos alunos e aos profissionais e demais sujeitos inseridos na comunidade escolar. (JUNQUEIRA, 2009). O autor destaca que muitos jovens da comunidade LGBTQIA+ têm enfrentado, de forma sistemática, diversas formas de discriminação, tanto pelos colegas, quanto por parte de professores, dirigentes e demais funcionários da escola, atingindo de forma significativa o bem-estar subjetivo, afetando o processo educativo dos estudantes. (JUNQUEIRA, 2009). Para Louro (2016), muitas vezes esses comportamentos ocorrem de forma muito sutil nas

⁵² De acordo com informações disponibilizadas pelo Grupo Gay da Bahia. Disponível em: <https://grupogaydabahia.com.br>.

escolas, sendo quase imperceptíveis. Desse modo, esse tipo de prática acaba por ocorrer de forma rotineira.

Embora exista uma recomendação governamental para que se discutam temas relativos ao gênero e à sexualidade nas escolas, conforme estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), nota-se que o tema ainda é evitado nas escolas. Percebemos que abordagens relacionadas à educação de gênero e sexualidade ainda possuem um espaço muito reduzido na educação brasileira. Com isso, tanto nas instituições de formação de professores, quanto na escola básica, a omissão em relação ao tema ajuda a reproduzir a LGBTQIAfobia em todo o país (MELO NETO, 2010).

A falta de informações no processo de formação docente em relação às dimensões biológica, sociocultural e psicológica da sexualidade leva a uma incompreensão por parte dos professores em relação ao tema. Com isso, os educadores tendem a manifestar aos alunos seus valores, atitudes e crenças pessoais, muitas vezes carregados de preconceito em relação à sexualidade e ao gênero. Para Tessarioli (2013), isso faz somente retroalimentar a ignorância e estimular a violência homofóbica nas escolas.

O papel da escola, nesse cenário, deve ser exatamente o contrário, ou seja, ela deve contribuir para a continuidade da educação sexual, que deve ser iniciada pela família, conduzindo os alunos a um entendimento livre de preconceitos e de ideias equivocadas em relação à sexualidade, ajudando-os a compreender sua própria identidade sexual. (TESSARIOLI, 2013).

Dadas as graves consequências da LGBTQIAfobia para a sociedade atual e, de forma específica para as instituições escolares, muitos estudos e pesquisas têm sido desenvolvidos sobre o tema, os quais têm demonstrado os graves efeitos e consequências desses eventos na escola. As diversas formas de perseguição, preconceito e discriminação em sala de aula têm sido responsáveis pela perda de rendimento, evasão escolar, adoecimento e, em alguns casos, suicídio por parte dos alunos que sofrem dessa violência (TESSARIOLI, 2013).

Em muitos casos, percebemos que esses jovens têm enfrentado grandes obstáculos para efetivar sua matrícula em escolas da rede pública e, quando matriculados, sofrem dificuldade para participar de atividades pedagógicas e terem suas identidades respeitadas, ainda que minimamente.

Assim, entendemos que tornar a escola um espaço de convivência harmoniosa entre as diferenças, sejam elas de cor, raça, orientação sexual, entre os outros diversos elementos que nos fazem únicos e diferentes uns dos outros, é fundamental para que nos tornemos, desde cedo, capacitados a aceitar o outro em suas diferenças.

Combater nas escolas o preconceito oriundo da heteronormatividade compulsória que se processa pela orientação sexual é fundamental para que a escola cumpra seu papel de formação cidadã.

LGBTQIA+ e a luta pela cidadania

As diversas formas de preconceito que atingem atualmente o grupo LGBTQIA+ e que fazem prevalecer, nos mais diversos ambientes, a intolerância remetem a uma urgente necessidade de resgatar e/ou de oferecer aos cidadãos seus direitos assegurados. Combater a LGBTQIAfobia nas escolas e na sociedade como um todo representa um passo para que esses indivíduos gozem de seu direito à cidadania.

Ao tratar do tema, é necessário ressaltar as ideias de Louro (2016), ao afirmar que a sociedade ainda se depara com graves violações aos direitos humanos no Brasil e em vários países do mundo, violações que se configuram de múltiplas formas e atingem diversos grupos, de forma especial àqueles que assumem uma orientação sexual diferente daquela que se encontra hegemonicamente estabelecida e padronizada na sociedade. Isso, segundo a autora, se reproduz através de atos de hostilidade, discriminação e violência, envolvendo a população LGBTQIA+, que sofre diariamente com esse tipo de evento.

Logo, a luta pela cidadania LGBTQIA+ insere-se como um ponto focal para que sejam resguardadas as garantias e direitos desse grupo. A esse respeito, Junqueira (2009) afirma que é dever da sociedade a promoção da igualdade, resguardando o direito à diversidade, a qual somente pode ser estabelecida quando se oferece condições de garantia dos direitos humanos para todos, de forma indiscriminada.

Dentre as garantias e direitos a serem resguardados a todos os indivíduos, o direito à diferença permite que “diferentes condições, características culturais e individuais, tais como orientação sexual ou identidade de gênero, sejam respeitadas igualmente perante a lei” (SÃO PAULO, 2017, p. 29).

Desse modo, o grupo LGBTQIA+, ao encontrar-se inserido nas mais diferentes classes sociais e nos diversos espaços dentro da sociedade, necessita ter garantida uma vida com segurança e com preservação de seus direitos.

Embora muitas conquistas tenham sido alcançadas pela comunidade LGBTQIA+ nos últimos tempos, ainda percebem-se atualmente discursos – como o discurso do atual presidente do Brasil – que afrontam o reconhecimento de tais conquistas, originadas da participação do movimento LGBTQIA+ na construção das políticas públicas do país, fato que pode ser observado pelos planos, políticas nacionais e outras ações afirmativas que foram direcionadas a essa comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual cenário da LGBTQIAfobia na sociedade torna urgente a adoção de medidas preventivas garantindo que a diversidade sexual seja compreendida não sobre a abordagem das diferenças, mas no contexto da inclusão e dos direitos humanos. Para que se obtenha êxito nesse processo, acreditamos na importância do desenvolvimento desse trabalho no contexto escolar.

Sabemos que a escola reproduz o pensamento dominante na sociedade, de modo que igualmente tem consolidado o comportamento LGBTQIAfóbico entre alunos e profissionais. Por ser um espaço comum, que agrega as inúmeras diferenças existentes, a escola deve estar aberta ao diálogo, promovendo o pensamento crítico e a reflexão sobre a realidade social na qual está inserida, buscando desconstruir valores preconceituosos e discriminatórios que se perpetuam na sociedade em relação ao gênero e à orientação sexual. Por representar uma comunidade democrática, a escola deve acolher todos em suas características e diferenças.

Defendemos o combate à LGBTQIAfobia, seja por meio da capacitação dos profissionais da educação, seja por meio da adoção de práticas pedagógicas que favoreçam uma reflexão crítica em relação ao preconceito e à discriminação, a fim de resguardar direitos e garantir a cidadania a seus alunos LGBTQIA+ em um processo emancipatório, inclusivo e

crítico, pois não é possível pensar em construir uma sociedade justa sem ter, como prioridade, o combate à misoginia, sexismo, lesbofobia, homofobia, bifobia, transfobia e fobias relacionadas a pessoas dissidentes.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Jeanne Chaves. Igualdades e diferenças: corpo e sexualidade nas relações de gênero. In: CONGRESSO PAN-AMAZÔNICO DE HISTÓRIA ORAL, 2015. **Anais...** Manaus: Associação Brasileira de História Oral, 2015. Disponível em: http://www.norte2015.historiaoral.org.br/resources/anais/12/1444835110_ARQUIVO_ARTIGO_Igualdadesediferencasnoscorposdosgeneros.pdf.
- ARAÚJO, Rubenilson Pereira; CAMARGO, Flávio Pereira. Gênero, dificuldade sexual e currículo: um diálogo possível e necessário. In: IRINEU, Bruna Andrade; FROEMMING, Cecília Nunes (orgs.). **Gênero, sexualidade e direitos: construindo políticas de enfrentamento ao sexismo e a homofobia**. Palmas: UFT, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educacional**. Lei 9394/96. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BUENO, Andre da Silva; ESTACHESKI, Dulceli; CREMA, Everton. **Gênero, educação e sexualidade: reconhecendo diferenças para superar [pré]conceitos**. Uberlândia: Editora dos Autores, 2016.
- CALIXTO, Thiago Guilherme; FRANÇA, Marlene Helena de Oliveira. LGBTfobia no ambiente escolar: desafios da prática docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2016. **Anais...** Natal: CEMEP, 2016. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD4_SA11_ID5735_12082016183610.pdf.
- CARDOSO, Michelle Rodrigues; FERRO, Luiz Felipe. Saúde e População LGBT: demandas e especificidades em questão. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, Curitiba, n. 32, v. 3, p. 552-563, 2012.
- CORRÊA, Sonia; COLLET, Ângela. **Princípios de Yogyakarta: princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero**. Rio de Janeiro: SPW, 2007.
- FACHINETTO, Jéssica Lopes. **Direitos LGBT e a heteronormatividade: um estudo de caso do grupo MUDE-SE da UFJF**. 2011. 54f. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/graduacaocienciasociais/files/2010/11/DIREITOS-LGBT-E-A-HETERONORMATIVIDADE-J%C3%A9ssica-Lopes-Fachinnetto.pdf>.

FEITOSA, Cleyton. **Políticas públicas LGBT e construção democrática no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. M. T. C. Albuquerque e J. A. G. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

JESUS, Beto; RAMIRES, Lula; UNBEHAUM, Sandra; CAVASIN, Sylvia. **Diversidade sexual na escola: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens**. São Paulo: ECOS/Corsa, 2008.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

LIMA, Raimundo Ferreira. **LGBTfobia, (por que) é necessário criminalizar?** 2016. 25 f. Especialização (Bacharelado em Ciências Jurídicas) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2016. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/11362/1/PDF%20-%20Raimundo%20Ferreira%20de%20Lima.pdf>.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. São Paulo: Editora Vozes, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MELO NETO, José Francisco. Educação popular em direitos humanos. In: GODOY, Rosa Maria (org.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2010.

RAMOS, Aura Helena. **O lugar da diferença no currículo de educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

SÃO PAULO. Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania. **Diversidade sexual e cidadania LGBT**. 2. ed. São Paulo: IMESP, 2017.

SILVA, Ariana Kelly Leandra. Diversidade sexual e de gênero: a construção do sujeito social. **Revista NUFEN**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 12-25, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rnufen/v5n1/a03.pdf>.

SILVA, Cristiane Gonçalves. Orientação sexual, identidades sexuais e identidade de gênero. In: SILVA, Cristiane Gonçalves; FREITAS, Maria José (orgs.). **Sexualidade e orientação sexual**. São Paulo: COMFOR, 2015. Disponível em: http://www.comfor.unifesp.br/wp-content/docs/COMFOR/biblioteca_virtual/GDE/mod3/Semana3_Mod3_GDE.pdf.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TESSARIOLI, Graça Margarete. Todos a favor da educação sexual. In: RIBEIRO, Hugues Costa F. (org.) **As minhas, as suas, as nossas sexualidades**. São Paulo: CEPCOS, 2013.

TORRES, Marcos. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Poesia, memória e produção de texto na educação básica

Poetry, memory and text production in Basic Education

Mara de Deus Patrício

Mestranda em Estudos Literários na Universidade Federal de Uberlândia
Email: mara.patricio@ufu.br

RESUMO: O artigo em questão trata a produção de texto como prática importante para a Educação Básica e destaca o gênero lírico como suporte para as atividades em sala de aula. Fundamenta-se em autores de referência da área da Leitura e Literatura tais como Pinheiro (2018), Solé (1998), Sant'Anna (2015), dentre outros. Destaca textos poéticos de Carlos Drummond de Andrade para o desenvolvimento das atividades e aponta como tais exercícios podem ser trabalhados com os alunos. Conduz ainda uma reflexão acerca da importância de se escolher bem os textos a serem trabalhados e faz considerações sobre a leitura e a escrita como práticas constantes na formação do leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Produção de texto. Leitura. Poesia. Escola.

ABSTRACT: This paper deals with text production as an important practice for Basic Education and highlights the lyrical genre as a support for classroom activities. It is based on leading authors in the field of Reading and Literature such as Pinheiro (2018), Solé (1998), Sant'Anna (2015), among others. It highlights poetic texts by Carlos Drummond de Andrade for the development of activities and points out how such exercises can be used with students. It also conducts a reflection on the importance of choosing the texts to be worked well and makes considerations about reading and writing as constant practices in the reader's formation.

KEYWORDS: Text production. Reading. Poetry. School.

Considerações iniciais

Vivenciamos uma constante busca de atividades por parte dos professores da área de Linguagens que possam incrementar o trabalho em sala de aula, visto que hoje, com tantas plataformas, suportes e recursos tecnológicos, planejar uma aula diferenciada custa um pouco mais quando o desejo maior é estimular a leitura e a escrita.

Assim sendo, as estratégias também se intensificam quando a proposta de trabalho é o texto poético. Para muitos leitores, a poesia não é, de imediato, a primeira escolha ao adquirir ou escolher um livro. De muito tempo, tal gênero é visto ainda como um campo mais erudito e, por isso, mais difícil de ler e interpretar. Dessa maneira, o lírico é posto de lado, deixado para depois. E quando se trata do contexto escolar, o processo de aproximação, poesia e leitor, fica ainda mais comprometido.

O presente artigo tem por objetivo trabalhar o texto poético como suporte para a produção de texto na Educação Básica. As fontes utilizadas para a elaboração deste estudo

e embasamento teórico foram livros de autores da área de Leitura e Literatura como Solé (1998), Pinheiro (2018), Clever (2009), Silva (2009), Sant'Anna (2015), dentre outros.

Discussões teóricas

A escola como espaço de aprendizagem tende a repetir suas práticas e atividades, tornando o ensino exaustivo, às vezes, para professores e alunos. Essa circunstância dificulta o gosto pela leitura e o apreço pela literatura. Por conseguinte, a situação ainda afeta a produção de escrita, posto que os alunos se sentem desestimulados e preguiçosos com o que eventualmente vem sendo proposto por meio das tarefas pautadas em fichas engessadas com o intuito, apenas, de preenchimento de nota. Com esse procedimento, perde-se muito tempo no cotidiano das aulas, e os alunos continuam sendo impelidos em suas atividades restritas a tipo de trabalho escolar.

Conforme Pinheiro (2018),

De todos os gêneros literários, provavelmente é a poesia o menos prestigiado no fazer pedagógico em sala de aula. Pesquisas mais antigas e também recentes apontam sempre certo distanciamento entre o leitor escolar e o gênero lírico. (PINHEIRO, 2018, p. 11).

Importa destacar que a reflexão sobre a carga disciplinar para a escola é algo urgente ao mesmo tempo em que não se pode transferir para o ensino da Língua Portuguesa toda a responsabilidade de fazer do aluno um ser pensante e crítico, além de formá-lo como leitor. A soma dos esforços das demais disciplinas conta muito para que a equação tenha sucesso na formação desse leitor que vai produzir textos não só para a disciplina de Língua Portuguesa, mas também para a Matemática, Ciências, Geografia, História e outras. Guedes (2006) registra que “Ensinar a ler, tarefa da escola, do professor, é promover um encontro de leituras.”

De acordo com Koch e Elias (2014),

Se houve um tempo em que era comum a existência de comunidades ágrafas, se houve um tempo em que a escrita era de difícil acesso ou uma atividade destinada a alguns poucos privilegiados, na atualidade, a escrita faz parte da nossa vida, seja porque somos constantemente solicitados a produzir textos escritos (bilhete, email, listas de compras, etc), seja porque somos solicitados a ler textos escritos em diversas situações do dia-a-dia (placas, letreiros, anúncios, embalagens, emails, etc, etc). (KOCH E ELIAS, 2014, p. 31).

Assegura-se, portanto, que a atividade da escrita envolve aspectos de natureza variada na vida de todos nós. É, por assim dizer, tarefa de todos os professores incentivar a escrita, valorizar as produções, exigir cuidado e atenção por parte dos alunos e motivá-los a se tornarem bons escritores e leitores.

São muitos os gêneros textuais que podem servir como suporte para as atividades em sala de aula. A variedade de textos disponibilizada para o aluno importa bastante porque enriquece sua leitura, sua bagagem vocabular, além de oferecer uma leitura consistente de informações que vão além do contexto da escola. O jornal, a prosa, o haikai, o romance, o conto, a crônica são leituras agradáveis e relevantes que formam o leitor desde sempre. Também é fundamental salientar que existem diferentes tipos de leitura e aqui ganha espaço o que Paulo Freire chamou de leitura de mundo, assim destacada por Silva (2009):

Outra forma de leitura é o que Paulo Freire chamou de leitura de mundo. Diferentemente da leitura mecânica, na qual nos iniciamos na escola, a leitura de mundo é um processo continuado, que começa no berço e só se encerra no leito de morte. Com sua habilidade de ler o mundo, marcada pela subjetividade de cada um, o leitor aproxima-se do texto, tentando decifrar seus códigos e sinais. (SILVA, 2009, p. 23).

Outro ensinamento de Silva (2009) é de que, ao chegar ao Ensino Médio, o aluno já deve se encontrar em um estágio de autonomia para ler qualquer texto, estabelecendo relações entre o texto lido e a realidade, emitindo juízos de valor. Dessa forma, estará apto a se aprofundar em outras leituras mais específicas. Esse é o esperado, embora a realidade de muitas escolas, alunos e professores seja outra já comprometida pela defasagem de aprendizagem, configurando-se, assim, um descompasso que afeta diretamente a passagem desse aluno para o ensino superior.

Ao insistirmos nas informações que cercam a prática da leitura, vislumbramos o que Solé (1998) diz sobre esse exercício:

Ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas. Ler é sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta. As crianças e os professores devem estar motivados para aprender e ensinar a ler. (SOLÉ, 1998, p. 90).

A motivação é outro fator de relevância no contexto da leitura e que, por conseguinte, vai fazer toda a diferença para a produção de texto. Incentivar a leitura, oferecer um texto ou livro que mereceu uma pesquisa e cuidado na sua escolha por parte do professor é garantia de interesse, envolvimento, entusiasmo e de retorno. Porque o certo é ter o retorno dessa leitura. Não apenas em trabalhos ou atividades que serão posteriormente avaliados. Mas de leituras que serão motivo de debates, questionamentos, trocas de experiência. Leituras que resultem em futuras sugestões para outros alunos e demais interessados. Mais que isso, a leitura vai contribuir, finalmente, para fortalecer a bagagem cultural e vocabular do aluno favorecendo uma escrita mais segura e criativa.

A proposta de trabalhar a poesia com a produção de texto não é, evidentemente, inovadora. No entanto, como a poesia é aquele gênero que muitos deixam para depois, adiam sua leitura por exigir, para muitos, uma atenção maior na sua interpretação em uma prática leitora tão necessária, a escola precisa garantir um espaço para o lírico a fim de tratar das atividades que envolvem esse gênero com igual entusiasmo e importância. A cadência dos versos, seu ritmo e suavidade são agentes propulsores de emoções grandiosas que

ajudam a equilibrar nossas decisões, ajudam a temperar nosso cotidiano além de nos elevar o espírito dando-nos leveza e tranquilidade.

De acordo com Sant'Anna (2015):

Há ruídos demais no mundo, e a poesia, quando autêntica, recupera nossos elos perdidos. Elos que nem sabíamos existir, mas que vão se compondo no fragmento das palavras até que de repente o sentido emerge. E poesia é isto, revelação, epifania. (SANT'ANNA, 2015, p. 151).

Por esse caminho de revelação, o professor precisa também apegar-se à sua sensibilidade para que assim, tomado por sentido de leveza e emoção, escolha com prazer os textos poéticos a serem trabalhados em sala de aula bem como atente para a escolha dos poetas a serem apresentados aos seus alunos. O aluno estará igualmente sensibilizado por um texto que dê a ele condições de interpretar e se identificar, acima de tudo. É preciso que o texto poético tenha um significado para quem o lê.

De acordo com Silva (2009):

Entendida assim, amplamente, a poesia pode, de fato, estar em toda a parte: uma bela paisagem, na movimentação incessante do mar, nas cores do crepúsculo, na leveza de um gato, nos olhos do ser amado. Como acontece com o amor, sua existência depende mais do sujeito que a percebe do que do objeto que supostamente a contém. (SILVA, 2009, p. 99).

Isto posto, é possível ver a poesia como um cenário para muitas vivências. De situações simples a um amor impossível. E para tanto, cabe aqui abrir um outro canal: a poesia trabalha a memória de forma primorosa. Guarda lembranças que só esperam o momento de subirem ao topo do pensamento para, enfim, transformarem-se em texto poético. Há, portanto, uma possibilidade de um excelente trabalho com a poesia em sala de aula.

Nessa perspectiva, importa delinear a diferença entre o texto da prosa e o da poesia, assim caracterizados por Silva (2009):

Enquanto a prosa, firmemente atrelada às rédeas da sintaxe, guia-se pela lógica e põe em ação a mente racional do leitor, a poesia, ao contrário, fala a uma parte do nosso ser que pertence ao domínio do intuitivo. Ela fala à nossa subjetividade, mobiliza a emoção, atinge nosso lado noturno, que recusa e dispensa os caminhos da lógica. A linguagem poética, portanto, guarda um parentesco com a linguagem do devaneio e do sonho, falando diretamente à nossa emoção. (SILVA, 2009, p. 102).

Bem sinalizado pela autora acima, o que o texto poético nos embala em sonhos e devaneios é também destacado por Bachelard (1988), em sua obra *A poética do devaneio*, quando o autor diz que “Todos os sentidos despejam e se harmonizam no devaneio poético.

É essa polifonia dos sentidos que o devaneio poético escuta e que a consciência poética deve registrar”.

E aos registros, soma-se a memória. Alinhando, pois, uma proposta para a produção de texto poético em sala de aula, em que a memória pode ser explorada envolvendo os sentidos de maneira bastante completa, apontamos como sugestão de trabalho alguns textos do poeta Carlos Drummond de Andrade. A opção se deve ao objeto de estudo do mestrado da autora deste artigo que escolheu aprofundar-se nas miudezas poéticas de Drummond. Desta feita, já muito conhecido, o poeta mineiro, ainda assim, merece uma apresentação.

Drummond (1902-1987) nasceu em Itabira do Mato Dentro (MG). Consagrado no cenário do Modernismo Brasileiro, o poeta deu aos seus escritos um olhar aguçado, revelando na denúncia social as mazelas do Brasil. Concebeu sua produção literária com sensibilidade e humor. No que escreveu, registrou o cotidiano do cidadão comum que, entre o trabalho e os amores, é um observador atento. Drummond percorreu caminhos que o levaram a outras paragens, mas reservou um lugar especial em suas memórias para a sua Itabira, revisitando o seu passado sempre com muita saudade. Dessas memórias, emendou poesia e prosa, crônicas e contos, cartas e anotações.

De acordo com Sant’Anna (1980):

Itabira é ele mesmo, o passado de Itabira é a projeção de si mesmo no futuro. Itabira, por conseguinte, é a projeção de si mesmo, o passado de Itabira é o seu passado, o futuro de Itabira, por conseguinte, é a projeção de si mesmo no futuro. Itabira é principalmente a polis do poeta. Ela é a soma da cidade e da região, uma verdadeira cidade-estado no topo do tempo. (SANT’ANNA, 1980, p. 101).

Nessa perspectiva, não é difícil encontrar, na poesia de Drummond, miudezas que nos permitem identificar sentimentos importantes ora concentrados em um objeto, ora identificados em um personagem, ou em uma carta e até mesmo, em se tratando da memória afetiva, o poeta refere-se aos doces de Minas que o inspiraram poeticamente também.

Sugestões para práticas na sala de aula

É possível planejar momentos em sala de aula em que a memória dos alunos venha a ser uma pauta para uma boa e sensível produção de texto. Nos poemas a seguir, identificam-se algumas possibilidades para tais atividades. Vejamos:

TRÊS COMPOTEIRAS

Quero três compoteiras
de três cores distintas
que sob o sol acendam
três fogueiras distintas.

Não é para pôr doce
em nenhuma das três.
Passou a hora de doce,
não a das compoteiras,
e quero todas três.

É para pôr o sol
em igual tempo e ângulo
nas cores diferentes.
É para ver o sol
lavrando no bisel
reflexos diferentes.

Mas onde as compoteiras?
Acaso se quebraram?
Não resta nem um caco
de cada uma? Os cacos
ainda me serviam
se fossem três, das três.

Outras quaisquer não servem
a minha experiência.
O sol é o sol de todos
mas os cristais são únicos,
os sons também são únicos
se bato em cada cor
uma pancada única.

Essas três compoteiras,
revejo-as alinhadas
tinindo retinindo
e varadas de sol
mesmo apagado o sol,
mesmo sem compoteiras
mesmo sem mim a vê-las,
na hora toda sol
em que me fascinaram.

(Carlos Drummond de Andrade. *Menino Antigo*, *Boitempo II*, 1973)

O poema de Carlos Drummond de Andrade, *Três Compoteiras* (*Menino Antigo*, *Boitempo II*) tem, na sua composição, um tratado de memória registrado também no livro *Querida Favita: cartas inéditas*, quando o poeta, por meio de uma missiva à sua sobrinha, refere-se às jarras enviadas gentilmente para ele e nas quais se inspira para a produção do poema. Assim sendo, cabe ao professor estimular o aluno a lembrar de algum objeto importante guardado em casa e pelo qual a família tem muito apreço. Fazer perguntas sobre esse objeto, sobre o que cerca esse sentimento de zelo, levantar dados sobre o objeto (Foi ofertado por quem? Onde é guardado? Está em uso ou é só objeto de decoração?) facilita

para o aluno na elaboração de um registro afetivo que, transposto em palavras, possa ganhar rimas e ritmo, possa registrar a sua saudade.

Assim, a leitura da poesia de Drummond pode incentivar o aluno a reconhecer no texto poético uma prática emocionante de lidar com a memória.

Para o trabalho com a produção de texto direcionado ao Ensino Fundamental I e II, Pinheiro (2018) esclarece:

Há muitas experiências que a criança e o adolescente não viveram, não conhecem e, portanto, não poderão sugerir. Nessa perspectiva, devemos levar aos nossos alunos textos novos que poderão integrar seu universo de leitura. Não é aconselhável ficar apenas nos temas que foram sugeridos por eles. Às vezes, temas “pesados” – como a guerra, a violência – possibilitam experiências riquíssimas: discussão, apreensão de imagens, ritmos, causas e consequências da guerra etc. Portanto, o recurso da pesquisa é indispensável como recolha de dados para iniciar o trabalho, mas a experiência não deve se esgotar neles. (PINHEIRO, 2018, p. 24).

Conforme sinalizado, é necessário que o professor esteja atento aos temas a serem trabalhados com a escolha do texto poético. A memória afetiva é um trajeto de inspiração para as crianças e adolescentes que, embora com pouca idade, têm lembranças de familiares, passeios, presentes, festas e comemorações que certamente embalam muitos sonhos e desejos. Mas também não se deve fechar possibilidades a outros temas que mereçam a atenção dos alunos e que os inspirem a escrever, ainda que tais lembranças não sejam tão positivas assim.

É importante ressaltar, mais uma vez, que o trabalho com a leitura e produção de texto tenha ligação direta com o significado. O aluno, ao ler um texto poético ou não, precisa identificar elementos que favoreçam a construção de sentido e assim, ao escrever, seja capaz de levantar recursos para sua produção. De acordo com Dalvi (2013):

Os textos literários são apresentados em desarticulação com o mundo da vida, com a história e o contexto social-econômico-cultural. Principalmente para alunos economicamente desfavorecidos, o acesso ao circuito literário é, às vezes, tão impensável quanto um cruzeiro nas ilhas gregas. No entanto, a escola se esquece de que talvez fosse o caso de apurar o olhar para a análise de formas literárias populares, como a música que toca nas rádios, a novela, o filme de Hollywood, o grafite como poesia visual etc., buscando nessas manifestações seus pontos de contato com a dita alta literatura, a fim de mais construir pontes que erguer muros – e com isso estamos no oposto de defender um “barateamento” estético ou político do literário. (DALVI, 2003, p. 75).

Nessa perspectiva, os poemas de Drummond aqui apresentados, mostram situações de uma vida simples, com elementos que, trabalhados poeticamente pelo autor, reforçam o seu significado de uma vida cotidiana vivida na infância e que marcaram a memória do poeta legitimando sua interpretação.

Outro texto que sugere um bom trabalho para a produção de texto é o que segue.

BANHO DE BACIA

No meio do quarto a piscina móvel
tem o tamanho do corpo sentado.
Água tá pelando! mas quem ouve o grito
deste menino condenado ao banho?
Grite à vontade.
Se não toma banho não vai passear.
E quem toma banho em calda de inferno?
Mentira dele, água tá morninha,
só meia chaleira, o resto é de bica.
Arrisco um pé, outro pé depois.
Vapor vaporeja no quarto fechado
ou no meu protesto.
A água se abre à faca do corpo
e pula, se entorna em ondas domésticas.
Em posição de Buda me ensaboo,
Resignado me contemplo.
O mundo é estreito. Uma prisão de água
envolve o ser, uma prisão redonda.
Então me faço prisioneiro livre.
Livre de estar preso. Que ninguém me solte
deste círculo de água, na distância
de tudo mais. O quarto. O banho. O só.
O morno. O ensaboado. O toda-vida.
Podem reclamar,
podem arrombar
a porta. Não me entrego
ao dia e seu dever.

(Carlos Drummond de Andrade. *Menino Antigo*, Boitempo II, 1973)

Com a leitura deste poema, em sala de aula, é possível promover um excelente debate com a turma. O banho. Em tempos atuais, na vida urbana, é mais difícil encontrar quem ainda toma banho de bacia. Mas, e como fica quem não tem água encanada? Nossas cidades são bem servidas desse serviço de água e esgoto? Como é tomar banho de bacia no frio? E no calor? E agora, neste século, alguém na turma já tomou banho de bacia? Como foi a sensação? Por que isso aconteceu? Aqui são muitas as questões que podem ser levantadas para que o aluno se sinta motivado a escrever. Na poesia singela de Drummond, ao relembrar um momento feliz da infância, a leitura do poema traz a imagem de uma criança em um instante da vida cotidiana.

E por último, outro poema de cunho bastante singelo.

MULINHA

A mulinha carregada de latões
vem cedo para a cidade
vagamente assistida pelo leiteiro.
Pára a porta dos fregueses
sem necessidade de palavra
ou de chicote.
Aos pobres serve de relógio.
Só não entrega ela mesma a cada um o seu litro de leite
para não desmoralizar o leiteiro.

Sua cor é sem cor.
Seu andar, o andar de todas as mulas de Minas.
Não tem idade – vem de sempre e de antes –
nem nome: é a mulinha do leite.
é o leite cumprindo ordem do pasto.

(Carlos Drummond de Andrade. *Antologia Poética*, 1973)

A esse poema junta-se o trabalho efetivo do estudo da Língua Portuguesa. O fato da mulinha não ter nome, o poema oferece então a oportunidade do estudo do substantivo, por exemplo. Além disso, o professor pode abordar a questão do animal de estimação. Que nome tem? Que tipo de animal é esse? Ele é treinado? Ele faz parte da família há quanto tempo? Ou o animal de estimação já não existe mais? Que sentimento deixou? Uma mulinha pode ser um animal de estimação? Como se entregava o leite antigamente? O que contam os avós sobre isso? E assim o aluno pode ter elementos suficientes para, em versos rimados ou não, desenvolver um tema que certamente faz parte da sua realidade. Ainda tem o outro lado do poema, posto que a mulinha sem nome parece não ter importância. A única importância é mesmo entregar o leite. Então, o professor pode explorar essa “não importância” estimulando a reflexão de quantos são os que passam pela nossa vida e não o identificamos pelo nome, mas o seu trabalho é fundamental. Quem são essas pessoas, por exemplo? Por que, por vezes, não nos importa nomear as pessoas ou os animais? Tais reflexões são importantes para formar a opinião daquilo que realmente representa em nossas vidas e que fazem parte da nossa rotina.

Considerações finais

São muitos os poemas que trazem temáticas importantes para o desenvolvimento de tarefas e atividades significativas em sala de aula. Necessário se faz salientar o valor do trabalho da produção de texto como prática que concilia a reflexão, o uso adequado das palavras, o reconhecimento das situações do cotidiano que nos dão identidade e reforça a importância da leitura para o fomento da sensibilidade e das emoções tal como Bachelard (1988) se pronunciou.

Ao trabalhar a formação de leitores na escola, a dinâmica de trabalho em sala de aula exige a oferta de diferentes gêneros literários e precisa ser uma constante no planejamento escolar. E quando se trata de poesia, novamente é Bachelard (1988) quem aponta o caminho ao dizer que “O devaneio poético nos dá o mundo dos mundos”.

Ainda que o texto poético não seja o primeiro na lista de escolha das leituras de crianças, jovens e adultos, são muitas as oportunidades de trabalhar a poesia de maneira a estimular o apreço pelas rimas, emoções e sentimentos desses textos em sala de aula. O professor que busca debruçar-se com criatividade e dedicação ao planejamento de suas aulas pode recorrer ao gênero lírico sem receio, pois vai encontrar nele uma fonte de sonhos, palavras e afetividade que se configuram como um nutriente valioso para a produção de texto.

Nessa proposta, a formação do aluno leitor e do aluno escritor transcorre de forma segura, abrindo espaço para que as emoções possam equilibrar as escolhas futuras desse aluno em formação, permitindo que ele se torne um cidadão amoroso, acolhedor e generoso.

A poesia é um prazer que interfere positivamente no nosso comportamento social e pessoal, permitindo que sejamos, todos, pessoas mais flexíveis e evoluídas.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia Poética*. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Boitempo II: Menino Antigo*. 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

ANDRADE, F., OLIVEIRA, M. G. (org). *Querida Favita: Cartas Inéditas*. EDUFU, Uberlândia, 2007.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

CLEVER, Ronald. *Uma pitada de poesia em cada dedo de prosa*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.
DALVI, Maria Amélia; JOVER-FALEIROS, Rita; REZENDE, Neide Luzia de. (orgs.). *Leitura de Literatura na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

PINHEIRO, Helder. *Poesia na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Carlos Drummond de Andrade: análise da obra*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Entre leitor e autor*. Rio de Janeiro: Rocco, 2015.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Leitura literária & outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Ambiente escolar como método de aprendizagem na Educação Infantil

School environment as a Learning Method in Early Childhood Education

Cássia Alves Soares

Graduanda do Curso de Pedagogia (UNIPAM)
E-mail: cassia_espanha@hotmail.com

Edite da Glória Amorim Guimarães

Professora orientadora (UNIPAM)
E-mail: edite@unipam.edu.br

Resumo: O presente trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa acerca da Educação Infantil, com ênfase no ambiente escolar, espaço adaptado às necessidades das crianças, ao auxílio na construção da identidade do educando para que se torne um indivíduo responsável e autônomo. O principal objetivo desta pesquisa foi ampliar o olhar sobre o ambiente escolar, levando-se em consideração a relação professor-aluno dentro da sala de aula, local onde o lúdico e o ambiente preparado são fundamentais e facilitadores da aprendizagem. Como metodologia, foram realizadas leituras e estudos aprofundados. Houve também a análise de diversos autores que retratam a importância do ambiente escolar como método de aprendizagem. Por meio deste estudo, compreendeu-se que o ambiente escolar necessita de maior atenção, pois o espaço físico deve ser organizado de acordo com cada faixa etária da criança. Este artigo evidencia que o ambiente adequado e acolhedor é fundamental ao processo de ensino aprendizagem da criança.

Palavras chave: Ambiente escolar; Educação Infantil; Aprendizagem; Desenvolvimento.

Abstract: The present work consists of a qualitative research about Early Childhood Education, with emphasis on the school environment, a space adapted to the needs of children, to help in the construction of the student's identity so that he / she becomes a responsible and autonomous individual. The main objective of this research was to broaden the view on the school environment, taking into account the teacher-student relationship within the classroom, a place where playfulness and the prepared environment are fundamental and facilitators of learning. As a methodology, readings and in-depth studies were carried out. There was also the analysis of several authors who portray the importance of the school environment as a learning method. Through study, it was understood that the school environment requires more attention, as the physical space must be organized according to each child age group. This article shows that the adequate and welcoming environment is fundamental to the child's learning and teaching process.

Keywords: School Environment. Childhood Education. Learning. Development.

1 Introdução

Ao longo dos anos, muitos aspectos pedagógicos foram negligenciados por pesquisadores em seus interesses acadêmicos. Temas como a educação infantil e os seus parâmetros para o desenvolvimento cognitivo, por exemplo, merecem mais estudos devido a sua complexidade. Neste sentido, realizou-se um levantamento da instituição escolar como

elemento fundamental para a educação infantil, priorizando o desenvolvimento da identidade e autonomia da criança no processo de socialização.

Por meio das diferentes interações sociais, ocorre a ampliação dos laços afetivos, ou seja, são os momentos em que as crianças podem estabelecer com outras crianças e, também, com os adultos o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre pessoas. Isto pode ocorrer nas instituições de educação infantil que se constituem, por excelência, em espaços de socialização, pois propiciam o contato e a interação entre diferentes gerações. Com isso há uma gestão multidisciplinar entre adultos e crianças de várias origens socioculturais, religiosas e étnicas. A escola é o espaço onde a criança vivencia diversas formas de aprendizagens e socialização, onde o professor é mediador e auxilia o educando no processo de construção do conhecimento.

No decorrer dos anos, muitas foram às transformações na área educacional. As mais significativas ocorreram no período da Revolução Industrial. Nessa época, houve o surgimento da Educação Infantil, momento em que pais e mães saíam para trabalhar nas fábricas e os filhos ficavam com as “mães mercenárias⁵³”. Essas mulheres abrigavam muitas crianças em suas casas, utilizando-se da violência para manter o ambiente organizado. As condições de higiene a que as crianças estavam submetidas eram péssimas, apresentando grande risco à saúde, fator que contribuiu para o crescimento da mortalidade infantil.

Foi assim que surgiram as primeiras Instituições Escolares da Europa e dos Estados Unidos. Elas tinham como objetivo o cuidado com as crianças enquanto suas mães saíam para trabalhar. Essas escolas possuíam caráter assistencialista, mais adiante integrariam também o aspecto pedagógico em seu regimento. Posteriormente este conceito de escola surge no Brasil; a sua principal finalidade era de amparar as mães que trabalhavam fora de casa.

Com o aumento significativo das mulheres no mercado de trabalho, a partir da década de 1970, houve uma demanda maior por pré-escolas. Neste momento, a educação infantil passa então por um processo de municipalização, em que o caráter assistencialista fora substituído por uma função educativa.

Em 1988 com a Constituição Federal, a educação passou por enorme transformação. Essa Constituição trouxe em seu enredo uma longa discussão sobre a educação e o direito dos educandos. No Art. 205 da Constituição Federal de 1988, constam o direito à educação para todos os cidadãos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Posteriormente, esses direitos foram concretizados com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Esse mesmo regimento é composto por um conjunto de artigos que visam a proteções integrais das crianças e adolescentes brasileiros. A educação faz parte deste documento que assegura o direito ao desenvolvimento pleno e o exercício da cidadania e determina também os direitos e deveres do Estado e da família.

⁵³ Mães Mercenárias: mulheres que vendiam seus serviços para cuidar dos filhos de outras mulheres. Abrigavam e atendiam várias crianças ao mesmo tempo em seus lares.

Outra transformação ocorrida no âmbito educacional ocorreu em 20 de dezembro de 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Essa lei veio com intuito de reconhecer a educação infantil como etapa inicial da educação básica, valorizando a criança e sua cultura, como um ser que é capaz de buscar e construir seu próprio conhecimento.

Sobre a segurança do ambiente escolar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Art. 12, parágrafo XI, determina:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: XI - promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas. (Incluído pela Lei n. 13.840, de 2019). (BRASIL, 1996).

Nos últimos anos, a educação no Brasil passou por várias transformações, visando à melhoria na qualidade de ensino das crianças. Documentos como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foram elaborados pelo Ministério da Educação. Esses documentos objetivam auxiliar os educadores com orientações didáticas e metas para melhoria da qualidade do desenvolvimento integral das crianças em seu ambiente escolar.

2 Metodologia

O objetivo deste estudo foi realizar uma abordagem qualitativa acerca do ambiente escolar na Educação Infantil e sua relação com a aprendizagem das crianças nessa etapa. Essa pesquisa bibliográfica foi realizada em livros, revistas, artigos acadêmicos, e publicações digitais. Dessa forma, privilegiaram-se as fontes primárias sobre o objeto de pesquisa numa relação dialógica com os pressupostos teóricos e metodológicos.

A pesquisa desvelou a educação infantil em um todo, ou seja, a alfabetização e o letramento da criança no ambiente escolar e a influência do espaço arquitetônico no processo do conhecimento cognitivo. Nesse sentido, buscou-se a fundamentação teórica, especialmente no que se refere a conceitos da educação e da psicologia. Esse material contribui para o cruzamento de informações e para a densidade da narrativa deste trabalho.

Por meio desta pesquisa, compreendeu-se que o ambiente escolar necessita de maior atenção, pois o espaço físico deve ser organizado de acordo com cada faixa etária da criança, proporcionando conforto, auxiliando o seu desenvolvimento integral e sua interação com o meio, utilizando o espaço escolar como ferramenta educativa.

3 Revisão Teórica

3.1 O pensamento dos teóricos da educação sobre o espaço escolar

A bibliografia relacionada à temática da educação foi composta, nesta pesquisa, por muitos teóricos que analisaram, discutiram e propuseram novos caminhos para educação infantil. Vários pedagogos e pesquisadores da área realizaram diferentes estudos que auxiliaram na formação pedagógica dos educandos, portanto a função do professor era mediar e ajudar as crianças a transformar as informações recebidas em conhecimento.

Entre os teóricos dedicados à pesquisa na área pedagógica, destacou-se o professor Jacques Lucien Jean Delors⁵⁴, autor do relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, realizado no período em que presidiu a *Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, da UNESCO (1992 a 1996). Neste relatório, foi apresentado o conceito *Quatro Pilares da Educação*, que demonstrou a importância da aprendizagem ao longo da vida e apontou a necessidade da sociedade no processo do conhecimento. Os “pilares” descritos pelo pesquisador eram: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*.

O primeiro pilar descrito por Delors foi aprender a conhecer. Esse conceito significou o ato de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento. O segundo pilar da educação buscou colocar o conhecimento teórico em prática, ou seja, aprender a fazer é estar apto a lidar com situações de emprego e trabalho em equipe, otimizando o espírito cooperativo e desenvolvendo os valores indispensáveis em cada atividade.

Aprender a conviver foi o terceiro pilar da educação descrita por Delors. Esse conceito foi primordial para a sociedade atual, pois é preciso aprender a conviver com o outro, a entender e a respeitar as diversidades, administrar crises e participar de propostas em comum, aceitando as diferenças individuais e aprimorando a interação com o próximo. No seu último pilar da educação, Delors mostrou a importância de desenvolver o pensamento crítico e autônomo, a responsabilidade pessoal, a criatividade e a ter sentido ético e estético diante da sociedade, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de cada indivíduo, sem negligenciar a capacidade de cada um.

Os quatro pilares da educação tornaram-se indissociáveis, fundamentais para o conhecimento, em que o processo de ensino-aprendizagem tem o objetivo de proporcionar uma educação inovadora. Assim, o professor deve auxiliar o educando a ser um indivíduo autônomo, ensinando-o a pensar, a ter raciocínio lógico e a desenvolver habilidades nas interações sociais. Os quatro pilares da educação são importantes para a formação do indivíduo dentro do ambiente escolar, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem, na interação com o outro e na sociedade atual em que vivemos.

Nessa perspectiva, Delors relatou em seu livro, *Educação um tesouro a descobrir*,

[...] a educação é, também, uma experiência social, mediante a qual a criança descobre-se a si mesma, desenvolve as relações com os outros, adquire as bases do conhecimento e do *savoir-faire*. Essa experiência deve iniciar-se antes da idade da escolaridade obrigatória, sob formas diferentes, conforme as circunstâncias, além de implicar a família e a comunidade de base. (DELORS, 1996, p. 16).

⁵⁴ Jacques Lucien Jean Delors estudou Economia na Universidade Sorbonne-França. Ex-ministro da Economia e da Fazenda e Presidente da Comissão Europeia (1985-1995). Presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, de 1992 a 1996.

No livro *Montessori, o Método Lillard* retratou com detalhes e maestria o trabalho da médica e pedagoga Maria Montessori. Com sua carreira voltada para a psiquiatria, ela logo se interessou por crianças com retardo mental. Em seguida, formou-se nos cursos de Pedagogia, Antropologia e Psicologia, colocando suas ideias em prática na escola infantil. Criou, a *Casa dei Bambini* em 1907; essa casa ficou popularmente conhecida como “Casa das Crianças” e serviu de experiência para seus estudos. Seu método se embasava na individualidade da criança: ela deve ter autonomia para desenvolver suas atividades dentro do ambiente escolar.

Imagem 1: Casa dei Bambini Montessori San Lorenzo District, Rome, 1906.



Fonte: <Montessorichild.com.au>. Acervo montessorichild, 2017.

Com o método de Maria Montessori, os ambientes da escola foram equipados e adaptados conforme as necessidades das crianças. Tanto os espaços físicos, quanto seus móveis e as cores foram preparados de forma a proporcionar um ambiente acolhedor, assim a criança participava das atividades com liberdade e disciplina, sendo responsáveis durante o processo de ensino-aprendizagem.

Uma das muitas descobertas que fez Maria Montessori foi sobre o “período sensível”; na primeira infância, a criança fica mais sensível a um tipo de estímulo, podendo incentivar, assim, seu desenvolvimento.

No livro *A descoberta da criança*, ela relata esse processo:

Nenhum coração sofre com o bem de outrem, mas o triunfo de um, fonte de encantamento e de alegria para os outros, cria frequentemente imitadores. Todos têm um ar feliz e satisfeito de fazer “o que podem”, sem

que o que os outros fazem suscite uma vontade ou uma terrível emulação. O pequeno de três anos trabalha pacificamente ao lado de um menino de seis; o pequeno está tranquilo e não inveja a estatura do mais velho. Todos crescem na paz. (MONTESSORI, 1969, *apud* RÖHRS, 2010, p. 21).

Por meio dos métodos de Montessori, podemos proporcionar às crianças uma escola de qualidade, com ambientes preparados para atender suas necessidades, propiciando um ambiente seguro para exploração, facilitando a comunicação e interação dos educandos. Esses espaços associados ao material didático e às atividades lúdicas podem proporcionar aos educandos exercer sua autonomia, na busca do conhecimento para se tornarem cidadãos conscientes e responsáveis.

Paulo Freire⁵⁵, teórico brasileiro, autor do livro *Pedagogia do oprimido*, refletiu sobre o método de alfabetização para adultos e enfatizou a importância da realidade dos alunos no processo de ensino aprendizagem. Para o escritor, as cartilhas tradicionais não ajudavam no percurso da aprendizagem, pois não faziam parte da realidade dos alunos. Essas discussões sobre a alfabetização teve o objetivo de ajudar trabalhadores rurais analfabetos.

O método de alfabetização e as reflexões realizadas por Paulo Freire, na área da educação, foram reconhecidos mundialmente e utilizados em vários países. O objetivo do seu método não era apenas tornar o aprendizado mais rápido e acessível, mas preparar o educando a “ler o mundo”, como ele mesmo dizia, a conhecer e a transformar a realidade.

No livro *Leituras freireanas sobre educação*, Oliveira fez a seguinte reflexão:

Freire, na *Pedagogia do Oprimido*, contrapondo-se à pedagogia tradicional, desenvolve uma educação cuja proposta é reescrever a prática pedagógica e repensar o sentido político da educação em função das classes populares. Critica a pedagogia tradicional, considerando-a, além de “Bancária”, (*Pedagogia do oprimido*), uma Pedagogia da Resposta (Pedagogia da Pergunta), já que há uma transmissão de conteúdos prontos e acabados pelo/a professor/a e um caráter assistencial e de adaptação de que a educação se reveste quando se torna um processo de “transmissão” mecânica e de memorização do conhecimento “depositado” pelo/a professor/a ao/a aluno/a. (OLIVEIRA, 2003, p. 27-28).

O livro “Pedagogia do oprimido” nos possibilitou pensar em uma educação inclusiva, que não seja opressora, mostrando assim a importância de uma pedagogia dialógica.

A pesquisadora Smole (2007) apresentou, em suas discussões, experiências envolvidas no melhoramento de atividades pedagógicas, aplicadas de forma lúdica no desenvolvimento cognitivo da criança. Uma de suas principais publicações foi o livro *Brincadeiras infantis nas aulas de Matemática*. Nessa obra, a escritora propôs atividades que despertavam a curiosidade das crianças, ou seja, atividades lúdicas para ensinar o conteúdo de Matemática em um ambiente descontraído, agradável e preparado para atender às

⁵⁵ Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife, Pernambuco, no dia 19 de setembro de 1921 e faleceu no dia 2 de maio de 1997. É autor de vários livros na área pedagógica; entre eles, destacam-se: *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia como prática da liberdade* e *Ideologia e educação*.

crianças de até seis anos. Sobre a ludicidade e o desenvolvimento cognitivo da criança, a pesquisadora relata:

Por sua dimensão lúdica, o jogar pode ser visto como uma das bases sobre a qual se desenvolve o espírito construtivo, a imaginação, a capacidade de sistematizar e abstrair e a capacidade de interagir socialmente. Entendemos que a dimensão lúdica envolve desafio, surpresa, possibilidade de fazer de novo, de querer superar os obstáculos iniciais e o incômodo por não controlar todos os resultados. Esse aspecto lúdico faz do jogo um contexto natural para o surgimento de situações-problema cuja superação exige do jogador alguma aprendizagem e certo esforço na busca por uma solução (SMOLE, 2007, p. 12).

No âmbito educacional, Helena Antipoff⁵⁶ era grande defensora do ambiente planejado e qualificado. Psicóloga e educadora, trabalhou como professora de Psicologia no Instituto Jean-Jacques Rousseau, na Suíça. Convidada pelo governo de Minas Gerais, em 1929, se mudou para Belo Horizonte para realizar seus trabalhos na área da educação. Com uma visão muito à frente do seu tempo, realizou um trabalho de grande importância na educação básica e rural. Sobre seus primeiros estudos em nosso país, publica *Ideias e interesses das crianças mineiras e algumas sugestões pedagógicas* (Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação e Saúde Pública de Minas Gerais, 1930 - Boletim, 6), em que relata:

Convidada pelo governo de Minas Gerais para organizar um laboratório de psicologia pedagógica, na Escola de Aperfeiçoamento, para as professoras do estado, e promover investigações entre os alunos, a fim de estabelecer as normas de desenvolvimento físico e mental, procurei, logo depois da chegada a um país inteiramente desconhecido para mim, encontrar uma sonda que me permitisse orientar-me, o mais depressa possível, quanto à psicologia dos pequenos brasileiros, e apanhar a sua fisionomia psíquica geral. (ANTIPOFF, 1930/2002, p. 133).

No dia 10 de novembro de 1932, Helena Antipoff fundou a Sociedade Pestalozzi, composta por profissionais habilitados (médicos, psicólogos, enfermeiros e professores), mantida por doações filantrópicas. A Sociedade Pestalozzi atendia crianças “excepcionais” e se tornou referência de educação no Brasil e em vários outros países.

Antipoff instruiu a criação de diversos núcleos da Sociedade Pestalozzi e, em 1940, fundou uma instituição na Fazenda do Rosário em Ibirité, Minas Gerais, que foi destinada à educação das crianças “excepcionais”. Helena Antipoff se preocupava muito com o ambiente adequado para ministrar e desenvolver atividades planejadas, que atendiam às necessidades e interesses das crianças. Utilizava diferentes métodos para construção do conhecimento cognitivo dos alunos, aguçando as crianças com uma aprendizagem significativa, com independência, com recursos pedagógicos dinâmicos, e para capacitação dos professores.

⁵⁶ Helena Antipoff (1892-1974), psicóloga e pedagoga, nasceu em São Petesburgo na Rússia, com formação universitária em Paris e Genebra, viveu mais de 40 anos no Brasil. Faleceu em 09 de agosto de 1974 em Ibirité, Minas Gerais, Brasil.

O modelo de educação desenvolvido por Antipoff era democrático e respeitava a autonomia dos educandos em relação às atividades realizadas; propiciava a participação do aluno em relação à gestão da escola. Helena Antipoff viveu na Fazenda do Rosário até o final de sua vida. Colaborou imensamente com a educação e é referência no Brasil e em outros países.

Imagem 2: Antipoff em sala de aula na década de 1970.



Fonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff

Malaguzzi (1999), pedagogo idealizador do projeto para educação infantil, implantado nas escolas da cidade de Reggio Emilia - Itália), teve como foco a criança e sua integração com o meio. Malaguzzi compara a escola a um canteiro de obras, em que o progresso da criança é visto diariamente, juntamente com professores, pais e comunidade, sendo a escola o ambiente que instiga a busca pelo conhecimento.

Sobre a construção da escola com os destroços da Segunda Grande Guerra Mundial, Malaguzzi descreve:

Esta ideia pareceu-me incrível! Corri até lá em minha bicicleta e descobri que tudo aquilo era verdade. Encontrei mulheres empenhadas em recolher e lavar pedaços de tijolos. As pessoas haviam-se reunido e decidido que o dinheiro para começar a construção viria da venda de um tanque abandonado de guerra, uns poucos caminhões e alguns cavalos deixados para trás pelos alemães em retirada. (MALAGUZZI, 1999, p. 59).

Na abordagem de Reggio Emilia (*apud* FORMAN, 1999), as crianças são instigadas a expressar suas linguagens aproveitando o ambiente ao máximo. Proporcionando esse espaço como local de aprendizagem, Malaguzzi (1999) defendia o ensino pedagógico por

meio de projetos através da pedagogia da escuta. Nesse conceito, o educador e as crianças possuem uma diversidade de formas de expressar suas vivências, ou seja, por meio da música, oralidade, escrita, entre outros segmentos. Cabe ao professor estar atento a todas essas manifestações de comunicação, possibilitando o desenvolvimento integral da criança.

3.2 A legislação e as questões sobre a infraestrutura

Vários documentos foram importantes para a edificação de uma instituição de qualidade e segurança, como *Os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil*. Esse documento, elaborado no ano de 2006, pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), descreveu os padrões do ambiente físico nas escolas de educação infantil para crianças de 0 a 6 anos. As normas asseguraram uma escola acessível e inclusiva; vinculadas a metodologias e proposta pedagógica garantiram um ensino de qualidade aos educandos. A Educação Infantil, primeira fase da Educação Básica, marcou o início da educação básica.

A *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, aprovada em 15 de dezembro de 2017, teve como objetivo traçar a trajetória do desenvolvimento dos alunos da educação básica e preconizou como metodologia a construção da identidade e subjetividade do indivíduo. Nesse sentido, propôs seis direitos de aprendizagem e de desenvolvimento na Educação Infantil: *conviver com o outro* respeitando sua cultura e diferenças; *brincar* desenvolvendo sua criatividade, imaginação, aspectos cognitivos, sociais, sensoriais, emocionais, corporais; *participar* das atividades oferecidas pelo educador, bem como da vida cotidiana, aperfeiçoando as diferentes linguagens; *explorar* dentro e fora da escola formas, sons, movimentos, emoções, ampliando seus conhecimentos em várias modalidades; *expressar-se* através de diferentes linguagens e *conhecer-se* como ser integrante no ambiente em que vivemos e desenvolver a identidade pessoal, interagindo com a família e comunidade.

Os documentos, citados acima, subsidiaram as discussões teórico-metodológicas da pesquisa, mostrando a importância de uma escola que auxilie a criança durante seu processo de aprendizagem, por meio de diferentes práticas pedagógicas utilizando o ambiente escolar.

O presente estudo tratou de uma discussão sobre a educação infantil, em especial a aprendizagem no ambiente escolar. Essa pesquisa ocasionou uma reflexão e um diálogo interdisciplinar a partir do repertório de conhecimento da pedagogia e psicologia. Com o ambiente adaptado às necessidades da criança, percebeu-se que a construção da identidade do educando se faz na interação com outras pessoas, o que contribui para o desenvolvimento integral e para a formação de um indivíduo responsável e autônomo.

Em nossos estudos, descobrimos que o início da vida escolar se iniciou pela educação infantil e, portanto, o processo de aprendizagem da criança, sistematizado. Nessa trajetória, o educador possibilitou a integração do aprender e brincar, auxiliando o aluno no percurso da construção do conhecimento e aguçando sua curiosidade. Nessa fase, o lúdico, a liberdade e o estímulo foram relevantes no processo de ensino aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento físico e mental das crianças, tornando-as indivíduos criativos e independentes.

Há instrumentos legais que normatizaram as diretrizes da educação infantil. A principal referência desse assunto no Brasil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) –

Lei 9.394/96. Essa lei regulamenta a educação no país, e o Art. 29 do mesmo documento faz o seguinte relato sobre o que é a educação infantil:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL,1996).

Percebeu-se, assim, que a educação infantil tem a finalidade de desenvolver os aspectos cognitivo, psicomotor e afetivo da criança e que o aprendizado dos primeiros anos de vida é fundamental para a transformação do indivíduo.

Conforme nossas descobertas, verificou-se que o papel do professor é primordial, pois a sua avaliação implica referências, parâmetros, propósitos e deve ser orientadora, objetivando o percurso da ação educativa, assim como o acompanhamento e registro do desenvolvimento integral. A criança terá como referência metas estabelecidas no Projeto Político Pedagógico da instituição e no planejamento do professor. Isto demanda que o profissional da educação infantil desenvolva capacidades de observação e de registro da evolução da criança.

Dessa forma, a LDB 9394/96 preconiza no seu artigo 31: “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Esta pesquisa abordou a necessidade de ampliar o olhar sobre o ambiente escolar, visto que este espaço é uma importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem para os educandos da Educação Infantil. Nesse sentido, houve a discussão acerca da relação professor-aluno dentro da sala de aula, em que o lúdico e a infraestrutura integrados são fundamentais e facilitadores da aprendizagem, contribuindo para o processo cognitivo da criança.

Os espaços internos e externos da instituição escolar devem ser apropriados e preparados com móveis adaptados para a movimentação das crianças, com objetos e materiais ao alcance delas. Os espaços devem proporcionar, ainda, acessibilidade e contribuir para o desenvolvimento cognitivo e psicomotor das crianças, facilitando, também, a interação com o meio e desenvolvendo a autonomia da criança.

O MEC disponibilizou documentos que orientam a construção do espaço físico: um ambiente facilitador no processo educacional. Esses materiais, denominados *Os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil – MEC*, apresentam sugestões para a construção de todos os ambientes da instituição escolar.

Os documentos recomendam:

As crianças de 0 a 1 ano, com seus ritmos próprios, necessitam de espaços para engatinhar, rolar, ensaiar os primeiros passos, explorar materiais diversos, observar, brincar, tocar o outro, alimentar-se, tomar banho, repousar, dormir, satisfazendo, assim, suas necessidades essenciais. Recomenda-se que o espaço a elas destinado esteja situado em local silencioso, preservado das áreas de grande movimentação e proporcione conforto térmico e acústico. (BRASIL, 2006).

Nessa linha de pensamento, existem algumas exigências para construção do ambiente escolar: espaços administrativos, banheiros, cozinha, almoxarifado, parquinho, fraldário, lactário, solário, sala de atividades e sala de repouso. Esses ambientes devem ser construídos com pisos não escorregadios, paredes pintadas com cores suaves, janelas que facilitem a ventilação e iluminação.

Em relação às salas de atividades para crianças de 1 a 6 anos, os *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil – MEC*, propõem:

O espaço físico para a criança de 1 a 6 anos deve ser visto como um suporte que possibilita e contribui para a vivência e a expressão das culturas infantis – jogos, brincadeiras, músicas, histórias que expressam a especificidade do olhar infantil. Assim, deve-se organizar um ambiente adequado à proposta pedagógica da instituição, que possibilite à criança a realização de explorações e brincadeiras, garantindo-lhe identidade, segurança, confiança, interações socioeducativas e privacidade, promovendo oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2006).

O conjunto composto de materiais, brinquedos, jogos educacionais e mobiliários adequados para cada faixa etária das crianças contribui para um ambiente interativo e educativo. Dessa forma, pode-se oferecer uma educação de qualidade que permite a troca de experiências entre as crianças, a interação social e a construção do conhecimento.

4 Conclusão

A criança que tem oportunidade de estar em um ambiente de qualidade, planejado e com espaços projetados, especificamente para a educação infantil, tem um diferencial no seu desenvolvimento integral, pois, nesse espaço, acontece o desenvolvimento das habilidades cognitivas, afetivas e motoras.

O papel do professor, durante o processo de desenvolvimento e aprendizagem, é proporcionar formas de interação. O educador que se beneficia do espaço escolar disponível, planejando e desenvolvendo atividades que aguçam a criatividade da criança, possibilita aprendizagens essenciais para a construção da autonomia e do desenvolvimento integral.

O docente que estabelece propostas diversificadas e dinâmicas, trabalhando regras e desenvolvendo atividades em grupo, proporciona o conhecimento como um todo. Além disso, possibilita formas de interação entre as crianças e as demais pessoas envolvidas no cotidiano escolar, familiar e social, pois a criança necessita de espaços que proporcionem segurança e liberdade para suas descobertas. O educador infantil tem papel fundamental na vida das crianças, e seu objetivo é mediar os conhecimentos prévios da criança com o conhecimento sistematizado.

O ambiente escolar, aliado a propostas pedagógicas, atividades e jogos lúdicos, contribui, de forma significativa, para a busca pelo conhecimento, porque a criança desenvolve suas habilidades de forma prazerosa. Segundo Piaget (apud KRAMER, 2005, p. 29), “o desenvolvimento resulta de combinações entre aquilo que o organismo traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio [...] e que os esquemas de assimilação vão se modificando progressivamente, considerando os estágios de desenvolvimento”.

O ambiente tem função primordial para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor da criança na educação infantil. Ambientes bem planejados e seguros que atendam às necessidades das crianças possibilitam a construção da identidade e da autonomia no processo de socialização.

Dessa forma, podemos concluir que o ambiente adequado e acolhedor é fundamental ao processo de ensino-aprendizagem da criança, pois permite troca de experiências, possibilitando o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, motor e cultural. O ambiente planejado é uma ferramenta pedagógica que contribui para as descobertas diárias do estudante. Nessa relação, o professor é mediador e facilitador.

Referências

ANTIPOFF, Helena. **Ideias e interesses das crianças de Belo Horizonte e algumas sugestões pedagógicas**. Belo Horizonte, Secretaria do Interior de Minas Gerais/Inspeção Geral de Instrução, 1930 (Boletim, 6).

BOLSTERLI, Michèle *et al.* (2003). **A Escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a educação**. 2005. Porto Alegre: Artmed.

BRANCO, Magda. **A identidade e autonomia em crianças de 0 a 5 anos: abordagem psicanalítica**. Curitiba: Pro-infantil Editora. 2008.

BRASIL. **BNCC – Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. **Fundação Helena Antipoff**. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. Antipoff em sala de aula na década de 1970. Disponível em: <http://fha.mg.gov.br/pagina/memorial/helena-antipoff>.

BRASIL. **LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/ 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>.

BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4703.pdf>.

CHILD-MONTESSORI. **Montessorichild**: Casa dei Bambini Montessori San Lorenzo district, Rome. 1906. Acervo Montessorichild., 2017. Disponível em: <https://www.montessorichild.com.au/blogs/classroom-tours/a-piece-of-her-story>

COSTA, Vera Lúcia Hank. **O espaço físico e sua relação no desenvolvimento e aprendizagem da criança**. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-espaco-fisico-sua-relacao-no-desenvolvimento-aprendizagem-.htm>.

DELORS, Jacques Lucien Jean. **Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: Educação, um tesouro a descobrir**. 1996. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf.

FERRARI, Marcio. **Maria Montessori, a médica que valorizou o aluno**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/459/medica-valorizou-aluno>.

FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: abordagem de Reggio-Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 25. ed. (1ª edição: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1998.

GUIMARÃES, Edite da Glória Amorim. **Apostila Projeto Integrador IV**. Centro Universitário de Patos de Minas, 30 nov. 2018. 154. Apostila.

KRAMER, Sônia (org.). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

LILLARD, Paula Polk. **Método Montessori**: uma introdução para pais e professores. São Paulo: Editora Manole, 2017.

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.

MOREIRA, Ana Rosa Picanço; Souza, Tatiana Noronha de. **Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da Psicologia**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n2/2175-3539-pee-20-02-00229.pdf>.

NADAL, Paula. Educação Infantil, lugar de aprendizagem. **Nova Escola**, 07 mar. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/118/educacao-infantil-lugar-aprendizagem-creche-pre-escola>.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Leituras freireanas sobre educação**. São Paulo: Unesp, 2003.

PRADO, Clarina Alves do; MIGUEL, Marelencquelem. **A proposta pedagógica de Loris Malaguzzi: registros no cotidiano da educação infantil**. Grupo de Trabalho – Educação da Infância Agência Financiadora: Bolsa Pesquisa do Artigo 171 da Constituição do Estado de Santa Catarina. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7704_5611.pdf.

ROHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SANTANA, Monaliza Angélica. **Apostila Legislação, Políticas e Gestão da Educação Básica**. Centro Universitário de Patos de Minas, 26 nov. 2018. 298p. Apostila.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; MILANI, Estela. **Cadernos do Mathema – Jogos de Matemática de 6º a 9º ano**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Desvelando o Transtorno do Espectro Autista: o autismo

Unveiling Autistic Spectrum Disorder: autism

Vitória Viana Caixeta

Graduanda do curso de Pedagogia (UNIPAM)
E-mail: vitorigirl@hotmail.com

Edite da Glória Amorim Guimarães

Professora orientadora (UNIPAM)
E-mail: edite@unipam.edu.br

Resumo: O presente artigo teve como finalidade conhecer a história do autismo, suas causas, dificuldades, desafios e sintomas, ressaltando a importância da inclusão do autista no meio escolar e na sociedade, respeitando seus limites e seu tempo. A pesquisa teve como objetivo, também, destacar a importância da família e da escola no processo ensino aprendizagem da criança autista e os desafios enfrentados pelo professor. Outro aspecto importante discutido nessa pesquisa foi a importância da afetividade na relação professor-aluno. Apresentamos, também, os graus do autismo e as dificuldades que as crianças apresentam na relação com o outro, na comunicação social. É importante destacar que há diferentes tipos de autismo e que nem sempre os sintomas são os mesmos para todos os indivíduos autistas. A problematização desta pesquisa partiu dos questionamentos: Qual é o papel dos professores no desenvolvimento da criança autista? Quais têm sido os principais desafios enfrentados pelos professores na lida com as crianças que possuem Transtorno do Espectro Autista (TEA), em sala de aula? Entendemos que é importante o papel do professor no desenvolvimento de qualquer criança e, de forma mais especial ainda, no desenvolvimento da criança autista. Nesse sentido, o professor precisa ter uma formação adequada para lidar com essa criança, respeitando seus limites e seu tempo, fazendo com que o aluno autista seja incluído na sala de aula, para que haja interação com outras crianças e com o professor, o que influenciará no processo ensino-aprendizagem. Com isso, o docente capacitado pode desenvolver um ótimo trabalho em sala de aula e, assim, o autista conseguirá desenvolver-se na interação com os colegas. Para alcance de tal intento, foi utilizada uma pesquisa bibliográfica, de cunho exploratório. Autores como Assumpção (1995), Gauderer (1993) e Chalita (2003) foram utilizados para a construção da fundamentação teórica do estudo. Além disso, legislações que dispõem sobre direitos e ações voltados a pessoas com TEA foram consideradas para as discussões empreendidas.

Palavras chaves: Autismo. Inclusão. Desafios. Escola. Processo ensino-aprendizagem.

Abstract: The purpose of this article was to learn about the history of autism, its causes, difficulties, challenges and symptoms, emphasizing the importance of including the autistic person in school and in society, respecting its limits and time. The research also aimed to highlight the importance of the family and the school in the teaching-learning process of the autistic child and the challenges faced by the teacher. Another important aspect discussed in this research was the importance of affectivity in the teacher-student relationship. We also present the degrees of autism and the difficulties that

children have in their relationship with others, in the media. It is important to note that there are different types of autism and that the symptoms are not always the same for all autistic individuals. The problematization of this research started from the questions: What is the role of teachers in the development of autistic children? What have been the main challenges faced by teachers in dealing with children with Autistic Spectrum Disorder - ASD, in the classroom? We understand that the role of the teacher in the development of any child is important, and even more especially, in the development of the autistic child. In this sense, the teacher needs to have adequate training to deal with this child, respecting their limits and time, making the autistic student included in the classroom, so that there is interaction with other children and with the teacher, which will influence the teaching-learning process. With this, the trained teacher can develop a great job in the classroom and, thus, the autistic will be able to develop in the interaction with colleagues. To achieve this goal, an exploratory bibliographic research was used. Authors such as Henriques, Piaget, Gauderer, Mello, Chalita were used to construct the theoretical foundation of the study. In addition, laws that provide for rights and actions aimed at people with ASD were considered for the discussions undertaken.

Keywords: Autism. Inclusion. Challenges. School. Teaching-Learning Process.

1 CONSIDERAÇÃO INICIAIS

O autismo, conhecido hoje como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), é um transtorno neurológico que pode aparecer até os três anos de idade ou na adolescência, afetando o comportamento, a interação social e a comunicação do indivíduo. O Transtorno do Espectro Autista é um dos assuntos mais importantes da psiquiatria infantil, e uma das suas principais características é a não apresentação de contato visual e afetivo pela criança.

O autismo afeta múltiplos aspectos de como a criança vê o mundo, de como aprende e desenvolve-se a partir de suas próprias experiências e de como age em seu meio. Mas, a partir do tratamento adequado para cada faixa etária, a criança autista pode ter grande evolução e desenvolvimento nos aspectos sociais, culturais e afetivos, podendo, na fase adulta, ter sua casa própria, construir uma família, entre vários outros aspectos.

Sabemos que a infância é uma fase muito importante para a vida de todas as pessoas. É o momento de descobertas do mundo a sua volta, descobertas do seu próprio eu, desenvolvimento físico, psicológico e cultural, dentre tantos outros aspectos que contribuem para a formação de um adulto. Para a criança autista, não é diferente, ela constrói sua própria autonomia e independência, mas, no seu tempo, respeitando sua individualidade e a valorização de si no meio em que vive.

Sendo assim, destacamos como objetivo refletir sobre esse transtorno, ressaltando sua história, suas características e suas dificuldades apresentadas pelos portadores do autismo, evidenciando a importância da família, do professor e da escola na vida dessas crianças autistas, destacando a importância do trabalho escolar e da atenção com essas crianças.

A problematização do artigo visa identificar qual o papel do professor na vida do autista e quais os principais desafios enfrentados em sala de aula. Com isso, através das pesquisas, pudemos perceber o quanto o professor é importante na vida e no desenvolvimento de todos os seus alunos autistas ou não. Para lidar com o aluno autista, o docente precisa ter uma formação e preparação adequadas, respeitando o seu tempo e os seus limites, fazendo com que o aluno autista seja incluso no ambiente escolar. O docente

capacitado e com formação adequada irá realizar um ótimo trabalho e, assim, o aluno autista conseguirá se desenvolver e se interagir com os colegas.

Sendo assim, a partir da pesquisa realizada, pudemos perceber a importância de falar sobre o autismo e ter um conhecimento mais amplo sobre os portadores desse transtorno. É importante falar sobre esse transtorno para que as famílias dessas crianças se sintam mais incluídas na sociedade, com acolhimento e sem olhar de julgamento. A escola também é um fator importante, que ajuda no desenvolvimento da criança e que também precisa de uma maior preparação para desenvolver seu trabalho com mais segurança transmitindo segurança ao aluno. Em 2007, a Organização das Nações Unidas decretou o dia 02 de abril como dia Mundial da Conscientização do Autismo.

Antigamente, o autismo era encarado como uma doença e não havia inclusão do autista na sociedade e na escola, fazendo com que a criança se sentisse rejeitada, excluída e sentindo ausência das pessoas e colegas, pois ela ficava sempre sozinha. A falta de conhecimento sobre o assunto e a falta de formação dos educadores e da escola influenciavam bastante na vida do autista, gerando preconceitos no seu convívio com outras crianças, e o autista não se tornava incluído no ambiente.

Podemos perceber que o autista hoje é incluído na sociedade. O autismo é um transtorno que possui tratamento de acordo com a faixa etária de cada criança. O Transtorno do Espectro Autista não escolhe idade, raça, cultura ou gênero; é um transtorno hereditário que pode aparecer até os três anos de idade ou na adolescência, sendo mais propenso nos meninos do que nas meninas.

Segundo Assumpção (1995), a criança autista possui dificuldades na comunicação, na interação e no laço afetivo com as pessoas, porém é de grande importância que a família e o professor criem situações de afetividade com a criança, ajudando-a no seu processo de desenvolvimento afetivo. É importante ressaltar que a afetividade com as crianças influencia no seu processo de ensino-aprendizagem. Assim, o professor precisa transmitir amor, carinho, atenção e segurança, fazendo com que a criança se sinta acolhida no ambiente escolar.

Portanto, a criança autista tem os mesmos direitos de qualquer outra pessoa, mas é importante respeitar os limites de cada uma. A cada novo estudo, pode-se perceber a importância de falar sobre o assunto, valorizando cada criança do seu jeito próprio de ser, com suas habilidades, mudanças, evoluções e diferenças.

Entendemos que romper com tais questionamentos requer um embasamento teórico consistente e um trabalho de pesquisa multidisciplinar. Diante de uma bibliografia criteriosamente selecionada, os resultados desta pesquisa poderão proporcionar uma nova leitura sobre o autismo, sobre o papel do professor e da família, bem como sobre a inclusão da criança no processo de socialização.

1.1 JUSTIFICATIVA

Escolhemos o tema estudado nesta pesquisa por ser um tema muito importante e por considerarmos que ainda é preciso muito estudo sobre a temática. Promover a discussão sobre a temática em questão é altamente relevante para a área pedagógica e, assim, por meio de um debate acadêmico atualizado e de certa forma inovador, daremos nossa contribuição para o meio acadêmico.

Outra questão relevante foi minha experiência em sala de aula com uma criança que tinha Transtorno do Espectro Autista (TEA). O estudo feito aqui é uma forma de aquisição de conhecimentos para ampliação das possibilidades de auxílio às crianças autistas em seu desenvolvimento cognitivo, social e comportamental.

Além disso, esta pesquisa é fonte de informação à família e ao professor sobre o desenvolvimento da criança portadora do TEA. A família é o primeiro núcleo com o qual o portador de autismo convive, que é sua base, sendo assim, o primeiro elo para o desenvolvimento do autista. Para dar suporte à família hoje, existem diversos grupos e associações em prol da criança autista, que podem ajudar essas famílias dando apoio, informação, acolhimento e segurança. O professor também possui grande influência no desenvolvimento do aluno autista e, com sua ajuda, apoio, amor, carinho, confiança e segurança em seu trabalho, o indivíduo pode ter uma grande evolução em seu desenvolvimento cognitivo e em sua interação social com os outros indivíduos.

Outra questão relevante neste trabalho para o desenvolvimento dessa criança foi a relação de afetividade entre professor e aluno, pois assim a criança pode se sentir acolhida no ambiente em que ela está inserida.

Por fim, pode se justificar a pesquisa pelo fato de que temos percebido que a demanda com o espectro autista tem aumentado. Podemos perceber por meio de pesquisas e estudos, que os portadores desse transtorno estão sendo inclusos cada vez mais na sociedade. Nesse sentido, é importante buscar novos conhecimentos e informações sobre essa temática.

De forma geral, todos os envolvidos nesse processo terão conhecimentos sobre o autismo, podendo, assim, perceber que essa criança é um ser normal, com limitações diferentes, mas que pode ser incluída em todos os contextos.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO AUTISMO

2.1 HISTÓRICO

O autismo foi descrito pela primeira vez no ano de 1943 pelo médico Leo Kanner, mas a palavra “autismo” foi criada no ano de 1911 por Eugener Bleuler para descrever um sintoma da esquizofrenia.

No mesmo ano de 1943, segundo Dias (2015), Asperger descreveu, em seu doutorado, a psicopatia autista da infância, mas esse trabalho só veio a ficar conhecido nos anos de 1970, quando uma médica traduziu seu doutorado para o inglês. A partir daí, um tipo de autismo alto era considerado Síndrome de Asperger. Porém, nesse mesmo ano, a teoria foi rejeitada e a médica passou a pesquisar sobre as causas do autismo.

Para Ritvo e Feedman (1978, p. 565), o autismo é uma “inadequação do desenvolvimento da criança, é uma síndrome inata que repercute de forma global no desenvolvimento do indivíduo afetando a socialização, a aprendizagem e o comportamento em geral”.

Em 18 de dezembro de 2007, a Organização das Nações Unidas (ONU) decretou que dia 2 de abril seria o dia Mundial da Conscientização do Autismo. Em 2008, houve a primeira comemoração da data pela ONU. Em 2013, o autismo passou a se chamar Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O autismo, conhecido hoje como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), é um transtorno neurológico variável, que aparece na criança até os três anos de idade ou na adolescência e afeta diversos comportamentos, como sua interação social, sua comunicação, seu comportamento repetitivo e restrito.

O comportamento repetitivo e restrito é uma característica específica do autista. Podemos citar comportamentos como a estereotipia, que é o movimento agitado das mãos e balançar o corpo; o comportamento compulsivo, definido como empilhar objetos ou colocá-los em linhas; a uniformidade, caracterizada como a resistência a mudanças; o comportamento ritualista, que está associado com a uniformidade e validação independente da combinação de fatores, envolvendo um padrão invariável da sua rotina diária, como ritual de se vestir; o comportamento restrito, que é o foco limitado em uma só atividade, brinquedo, programa de televisão, entre outros; e o comportamento de automutilação, com movimentos que ferem ou podem ferir a outra pessoa, como morder, chutar, bater a cabeça e etc. Crianças com autismo repetem os mesmos comportamentos rotineiros e, quando saem da sua rotina, isto lhe causa um grande desconforto.

O Transtorno do Espectro Autista pode ser chamado também de Desordens do Espectro Autista (DEA), pois envolve situações e apresentações diferentes umas das outras em uma gradação leve a mais grave. Porém, desde a mais leve até a mais grave, as crianças têm dificuldades na relação e na comunicação social.

Segundo Defensoria Pública do Estado De São Paulo (2011), o autismo é classificado como desordem, definido pela presença do desenvolvimento anormal ou comprometido, manifestando em déficits qualitativos na interação social do indivíduo, nos repertórios e nos interesses restritos, repetitivos e estereotipados.

2.2 TIPOS DE AUTISMO

É importante destacar que há diferentes tipos de autismo e que nem sempre os sintomas são os mesmos para todos os indivíduos autistas. Os portadores de autismo merecem todo amor, carinho, afeto, atenção e respeito, pois são seres humanos com sentimentos e emoções como os outros. O autismo não é uma doença, e, fazendo o tratamento adequado, a criança pode evoluir no seu processo de desenvolvimento, socialização e interação com o próximo, construindo também sua própria autonomia e independência.

O autismo pode ser classificado em três níveis. No primeiro nível do autismo clássico, o grau do comprometimento pode variar bastante. Os indivíduos com esse grau não estabelecem contato visual com as pessoas nem com o ambiente em que vivem. As crianças com esse tipo de autismo são isoladas, não aprendem a falar, não retribuem sorrisos, repetem movimentos estereotipados sem nenhuma causa ou significado específico. No segundo nível, autismo de alto desempenho (síndrome de Asperger), os portadores possuem as mesmas características e dificuldades dos outros autistas, porém em uma medida reduzida. São crianças muito inteligentes que podem até chegar a ser confundidos com um gênio. A dificuldade deles com a interação social é menor, podendo levar uma vida normal. No terceiro nível, o distúrbio global do desenvolvimento, sem outra especificação, se encaixam os indivíduos que possuem dificuldades na comunicação e interação com o meio social. Os sintomas não são suficientes para incluir as crianças portadoras desse transtorno específico, o que torna muito difícil os pais receberem um diagnóstico.

Hoje, uma em cada cem crianças apresenta algum grau do Transtorno do Espectro Autista, afetando mais os meninos do que as meninas. Esse transtorno acontece nos três primeiros anos de vida, nessa fase os neurônios coordenam as comunicações e as relações sociais dos indivíduos para o meio em que vivem.

Para as famílias dessas crianças, receber o diagnóstico de autismo é muito difícil e causa bastante sofrimento, por isso é de grande importância que as pessoas mais próximas dessas crianças conheçam as características do espectro autista para aprender técnicas que facilitam e ajudam a autossuficiência, a comunicação e o relacionamento da criança com outras pessoas.

Importante destacar, entretanto, que, apesar de mais comum até os três anos de idade, o autismo pode se manifestar também na fase da adolescência e na fase adulta. Os sintomas estão correlacionados com as dificuldades de superar as dificuldades, passando por condutas terapêuticas para cada caso.

Gauderer (1993) relata que o autismo inclui uma incapacidade em desenvolver um relacionamento interpessoal, marcada pela falta de resposta ao contato humano e de interesse pelas pessoas. Esse autor ainda cita como sintoma a incapacidade comunicativa, comprometendo tanto as habilidades verbais quanto as não verbais. Segundo ele, a linguagem expressiva verbal pode estar totalmente ausente, e, quando presente, é acompanhada de estrutura gramatical imatura, ecolalias, reversão pronominal, afasia nominal, entre outros.

Nessa linha de pensamento, Ornitz e Ritvo (1976) enfatizam, consideravelmente, os déficits perceptivos e atentos existentes, seguindo a abordagem de que o sistema nervoso central recebe e assimila as informações sensoriais de uma forma gravemente diferente e peculiar.

Nessa perspectiva, as crianças com esse transtorno precisam do tratamento certo para que possam se desenvolver bem no mundo em que vive, e os familiares precisam de apoio, informação e treinamento, para saberem como lidar com o autismo. Hoje, existem vários grupos e associações que ajudam os pais e familiares. Nesses locais há troca de experiências e orientação às famílias para que saibam lidar com esse transtorno com mais calma e tranquilidade, transmitindo segurança e tranquilidade para a criança, ajudando no seu processo de tratamento.

2.2.1 A Síndrome de Asperger

O autismo é um transtorno hereditário que afeta o processo de informações ao cérebro, alterando as células nervosas e as sinapses. Alguns dos indivíduos autistas não se desenvolvem normalmente com a fala, possuindo um atraso no seu desenvolvimento de comunicação oral. Esses indivíduos são menos propensos a pedir algo ou compartilhar experiências e mais propensos a repetir palavras do outro ou reverter os pronomes: eu pelo você.

A Síndrome de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento eram classificados separadamente do autismo, mas hoje fazem parte de uma única classificação do Transtorno do Espectro Autista. É importante ressaltar que fazer as intervenções logo no início que o transtorno é percebido ajuda a criança e não a prejudica futuramente. Uma intervenção feita no momento certo ajuda as crianças autistas em todos os seus comportamentos, até mesmo no progresso de sua fala, e no ganho de sua autonomia.

Henriques (2009, *apud* SONZA et al. 2013, p. 115) afirma que

a criança autista possui grandes dificuldades em se relacionar com outros indivíduos, mantendo-se sempre em um lugar sozinho sem contato com outros indivíduos. O autista evita o contato visual com outras pessoas, desviando o seu olhar em qualquer situação, não demonstrando interesse pela fala do outro, possuindo dificuldades em construir laços de amizade. As aproximações mais propensas de um autista são com os pais e parentes mais próximos, onde tem uma aceitação pelo contato físico e ações como um abraço. Quando a criança autista começa sua vida escolar, é mais viável que sua aproximação maior seja com o professor ou com algum adulto.

Algumas crianças autistas podem apresentar autoagressividade, ou seja, automutilação, com reações de morder ou bater a cabeça. Essas crianças podem, também, apresentar fatores de hiperatividade, irritabilidade, transtornos emocionais, comportamentais e alimentares.

A criança autista precisa ter o tratamento adequado para sua faixa etária, para que tenha um desenvolvimento adequado e compatível com suas potencialidades. No tratamento, é de grande importância a inclusão dos pais, pois a presença deles é importante devido à afetividade que tem entre eles, sendo, também, um caminho mais fácil para ajudar a criança em sua socialização com a sociedade e com o mundo em que vive.

2.2.2 Síndrome de Rett

A Síndrome de Rett é um Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e é uma das principais causas de deficiência múltipla em meninas. É uma doença neurológica provocada por uma mutação genética e é de caráter progressivo.

Essa síndrome manifesta-se pela ausência de atividade funcional com as mãos, pelo isolamento, pela regressão da fala e das habilidades motoras adquiridas e pelo comprometimento das relações sociais, do desenvolvimento mental e da microcefalia progressiva.

Caracteriza-se também pela perda progressiva de funções neurológicas e motoras após alguns meses de desenvolvimento aparentemente normal, até os 18 anos de vida. Ao passar esse período, as habilidades de andar, de falar e o controle do uso das mãos podem ter alguns momentos de regressão, que podem ser substituídos por movimentos estereotipados, involuntários ou repetitivos.

A criança que possui a Síndrome de Rett apresenta desaceleração do crescimento, sendo uma criança mais “molinha”. Entre os 2 aos 4 anos de idade, são comuns nessas crianças distúrbios respiratórios e distúrbio do sono.

2.2.3 Autismo Clássico ou Transtorno Autista

O Autismo Clássico também é conhecido como Transtorno Autista, que é caracterizado pela comunicação, desafios sociais e comportamentos incomuns. Esse transtorno apresenta déficit em três domínios: na sociabilidade, na empatia e na capacidade

de compreensão ou percepção dos sentimentos do outro; na linguagem comunicativa e na imaginação; no comportamento e na flexibilidade cognitiva. A manifestação dos sintomas aparece antes dos 3 anos de idade, podendo estar associada à deficiência intelectual, e caracteriza-se por um comprometimento das relações interpessoais e diversas alterações de comunicação, de linguagem e de comportamento, inclusive estereotípias motoras.

Sendo assim, de acordo com Drauzio (s. d.), os indivíduos do autismo clássico são voltados para si mesmo, não estabelecendo contato visual com outras pessoas nem com o ambiente em que vive. Esses indivíduos possuem dificuldades em compreender enunciados simples e aprendem apenas o sentido literal das palavras.

As crianças com Autismo Clássico são mais isoladas, pois possuem fala atrasada, não olha para as outras pessoas nos olhos, não retribuem sorrisos e carinhos e repetem movimentos estereotipados sem muito significado ou movimentos repetitivos, como girar ao redor de si mesmo.

2.3 LEGISLAÇÃO

A lei para os indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é vista pelos especialistas como uma forma de os responsáveis pelos autistas lutarem pela inclusão no meio social em que vivem, tendo direitos e deveres a cumprirem.

No contexto de educação e escola, todo autista tem direito de estudar em escola regular, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Profissionalizante, e, caso for necessário para esse autista, solicitar a presença de um acompanhante especializado para acompanhá-lo. É importante destacar que as escolas não podem negar matrícula aos estudantes que possuem qualquer tipo de transtorno ou deficiência.

A inclusão do aluno autista não é responsabilidade apenas do professor que vai acompanhá-lo em sala de aula, mas sim de toda a escola, de toda rede de ensino envolvida e dos pais. Para que a inclusão ocorra, além de uma lei aprovada, é preciso rever as políticas públicas, de modo a garantir aos educadores conhecimentos, tempo e formação necessária para receberem esse aluno, não fazendo com que ele seja apenas mais um matriculado, mas garantido e fazendo com que ele tenha garantido o seu direito de aprender.

A Constituição Federal de 1988, no seu Art. 205, preconiza que “a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 123)

É importante destacar que todos os indivíduos com Transtorno do Espectro Autista possuem seus direitos assegurados na sociedade em que está inserido, asseverando, também, a importância do estado e da família de fazer cumprir a inclusão de direitos deles. A inclusão desses indivíduos faz toda a diferença na vida de cada um, pois, através do aprendizado e desenvolvimento, eles exercem a cidadania e sua autonomia na sociedade em que vivem.

No Art. 206 da referida legislação, é afirmada a igualdade de condições para o acesso e a permanência do aluno com algum tipo de deficiência ou transtorno na escola, liberdade de aprender, de ensinar, de valorização dos profissionais de ensino e de garantia de padrão de qualidade da educação. (BRASIL, 1988).

A Declaração da Salamanca, em 1994, foi produzida em um encontro na Espanha com alguns representantes governamentais e organizações internacionais. Essa declaração trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. A inclusão de todos os indivíduos com alguma deficiência ou transtorno dentro do sistema regular de ensino é a questão central sobre a qual a Declaração de Salamanca discorre. O Brasil tornou-se parceiro dessa luta pela inclusão de todas as pessoas nas escolas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, que rege os sistemas educacionais no Brasil, no seu artigo Art. 59, define que

os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, recursos educativos e organização específica para atender as suas necessidades, terminalidade específica para aqueles que não puderam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para superdotados, professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a interação desses educandos nas classes comuns. A educação especial para o trabalho visa à efetiva integração da vida em sociedade, tendo acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 prescreve que, sempre que necessário, serão ofertados serviços de apoio especializado na escola regular, para atender às peculiaridades dos alunos de educação especial. É importante destacar que a escola e os professores precisam se adaptar de acordo com a necessidade de cada um, criando novas metodologias e métodos, para que assim o aluno se desenvolva no seu processo ensino-aprendizagem, conforme seu tempo de aprendizado.

Berenice Piana é mãe de três filhos, sendo um deles autista, o que lhe motivou a lutar em defesa das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Com isso, ela idealizou a primeira Clínica Escola do Autista do Brasil, implantada no Rio de Janeiro, em abril de 2014, além de participar da criação de leis em defesa dos autistas.

Berenice Piana é coautora da Lei 12.764, sancionada em 27 de dezembro de 2012. A lei passou a se chamar *Lei Berenice Piana*, que instituiu a Política Nacional da Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa lei prevê a política nacional da proteção dos direitos das pessoas com autismo. Essa lei é fruto do projeto de lei do Senado Federal nº 168/2011, de sua Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa, decorrente da sugestão legislativa apresentada pela Associação em Defesa do Autista, pontuando os direitos do autismo na sociedade em que vive, tendo possibilidade de ter uma vida ativa assim como qualquer outro indivíduo.

O Art.1, §2º da Lei 12.764/ 2012 prescreve que a pessoa com Transtorno do Espectro Autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

Quando falamos em deficiência ou transtorno, englobam-se todas aquelas pessoas que possuem alguma necessidade especial, assim como o autismo. Todos os indivíduos com alguma deficiência ou transtorno têm o direito de igualdade, podendo exercer sua própria cidadania e ser incluso na sociedade em que vive, exercendo a cidadania, a autonomia e a liberdade.

A Lei Berenice Piana, no Art. 3, define os direitos das pessoas com TEA:

O direito à vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança, e o lazer; a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração; o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo: o diagnóstico precoce, que ainda não definitivo; o atendimento multiprofissional; a nutrição adequada e a terapia nutricional; os medicamentos; informações que ajudem no diagnóstico e tratamento, ainda lhe são assegurado o acesso à educação e ao ensino profissionalizante; a moradia, inclusive a residência protegida; ao mercado de trabalho; a previdência social e a assistência social. É criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), com vistas a garantir a tenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas da saúde, educação e assistência social. (BRASIL, 2012).

As pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) têm todos os direitos e deveres de seguir uma vida normal, assim como qualquer pessoa. É preciso sempre valorizar essas pessoas em todas as suas atitudes, pois elas possuem uma capacidade e potencial enorme para alcançar objetivos e realizar as tarefas normais do dia a dia. O autista possui uma vida normal, assim como todos nós, apenas com algumas limitações.

Depois, em 2015, foi homologada a Lei 13.146/2015, que cria o Estatuto da Pessoa com Deficiência, destinado a assegurar e a promover em condições de igualdade o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. O artigo 27 da lei aponta que

a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

As leis de inclusão asseguram o atendimento às pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), desde o início de sua vida pelos níveis e modalidades do ensino, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia, em seu cotidiano escolar, particular e social, e os professores são pessoas essenciais para o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos, pois os docentes podem oportunizar a essa demanda o desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades.

Em 2020, foi sancionada a Lei 13.977, originada do PL 2.573/19, e aprovada pelo Congresso Nacional. Com essa lei, criou-se a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea). A norma foi batizada de Lei Romeo Mion, que é o filho do apresentador Marcos Mion, que tem o Transtorno do Espectro Autista.

De acordo com a lei, a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea) deve assegurar aos portadores atenção integral, pronto

atendimento e prioridade no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas da saúde, da educação e da assistência social.

A carteira será expedida pelos órgãos estaduais, distritais e municipais que executam a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Para tanto, a família do indivíduo autista deve apresentar um requerimento acompanhado de um relatório médico com a indicação do código de Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID). Essa carteira terá validade de cinco anos, mas a família precisa sempre manter todos os dados atualizados. A carteira não é essencial em estabelecimentos comerciais ou públicos, em particular os de saúde.

O reconhecimento da pessoa com Transtorno do Espectro Autista assegura o direito de maior inclusão social, o que, afinal, é o que todo ser humano deseja: ser acolhido e respeitado em sua essência.

Sendo assim, pudemos perceber a importância do autista em ser incluído em todos os aspectos de direitos do ser humano, destacando a sua capacidade e potencialidade de realizar todas as tarefas, valorizando o indivíduo autista no seu ser, respeitando suas individualidades e valores adquiridos ao decorrer de toda a vida. Para o autista, é muito importante se sentir amado, acolhido, respeitado e, acima de tudo, valorizado pelo o que é e pela sua realidade.

2.4 O PAPEL DO PROFESSOR

O professor também é essencial no tratamento do autismo, pois ele terá uma vivência muito grande com o aluno autista. Atividades como danças, jogos e teatro podem contribuir para o despertar da realidade desse indivíduo, podendo trabalhar a atenção e a memória, e assim o aluno pode mostrar sua história para o professor.

Mello (2007, *apud* SONZA *et al.*, 2013, p. 118-119) enfatiza que

o professor do aluno autista deve: posicionar o aluno o mais próximo possível do professor, dar a ele a oportunidade de ser ajudante do professor, fornecer ajuda ao aluno para que possa trabalhar e concentrar-se por períodos cada vez mais longos, estimulá-lo a trabalhar em grupo, aprendendo a esperar sua vez e elogiá-lo sempre.

Apesar das dificuldades do aluno autista, o professor e a família não podem deixar de lado a capacidade dessas crianças autistas de trabalhar, formar famílias, manter círculos de amizades e adquirir sua própria independência e desenvolver sua autoestima. Todos esses fatores fazem com que o autista se sinta capacitado para fazer, realizar e arriscar-se no mundo em que vive, tendo como base e suporte a família.

O professor é o agente mediador e responsável pelo processo educacional do aluno. Além disso, o professor precisa, também, criar um vínculo afetivo com os alunos, transmitindo amor, carinho e segurança para eles, sendo então o coração daquela instituição na qual o aluno está inserido. O professor precisa ir além de sua formação acadêmica, ampliando conhecimentos e experiências, construindo afetividade com os alunos, o que

ajudará no processo ensino-aprendizagem de cada um. A boa relação e o afeto entre professor-aluno e aluno-professor fazem toda a diferença na formação dos indivíduos.

Nesse viés, Chalita (2003, p. 164-165) considera que

ninguém ama o que não conhece, e o aluno precisa ser amado! E o professor é capaz de fazer isso. Para quem teve uma formação rígida, é difícil expressar seus sentimentos; há pessoas que não conseguem elogiar, que não conseguem abraçar, que não conseguem sorrir. O professor tem que quebrar essas barreiras e trabalhar suas limitações e as dos alunos. Não há como separar o ser humano profissional do ser humano pessoal.

A convivência do aluno com o professor é de grande importância para o desenvolvimento em todas as etapas do seu processo de ensino-aprendizagem, desde a chegada à escola até ao aprendizado em sala de aula. Essa relação saudável, agradável e tranquila entre professor e aluno contribui para o crescimento e realização um do outro, uma vez que não só o aluno, mas também todo ser humano precisam de afeto para se sentirem valorizados.

A afetividade, na perspectiva de La Taille (1992, p. 65), ao discorrer sobre a concepção afetiva em Piaget, é uma energia,

algo que impulsiona as ações. Vale dizer que existe algum interesse, algum móvel que motiva a ação. O desenvolvimento da inteligência permite, sem dúvida, que a motivação possa ser despertada por um número cada vez maior de objetos ou situações. Todavia ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: afetividade é a mola propulsora das ações.

Ações e gestos simples, como fazer um elogio a um novo corte de cabelo, a uma mochila nova, fortalecem um laço de amizade entre professor e aluno e também a sua afetividade, sempre respeitando a individualidade.

Em relação à família, é importante também ter esse laço de afetividade, tanto com a família e o professor, quanto com a família e o aluno. Uma relação de afetividade tranquila entre ambos ajuda no desenvolvimento da criança e na sua autoestima, mostrando a esse aluno que ele é importante e valorizado.

Com o aluno autista não existe diferença na afetividade; ele também precisa sentir acolhido pela escola e pelo professor, cabendo sempre ao professor respeitar os seus limites, descobrir seus interesses, sonhos, dificuldades, enfim conhecê-lo do jeito único que ele realmente é, e saber respeitar as diferenças. O professor no decorrer do conhecimento do seu aluno irá descobrir quais habilidades que ele possui e quais ele ainda pode e consegue adquirir, podendo ser habilidades de socialização ou da área cognitiva. O aluno precisa ser valorizado e reconhecido por cada conquista.

Na relação de afetividade com o aluno autista, quem aprende primeiro é o professor e quem ensina é o aluno. O autista não é um ser solitário, ele faz parte de um todo, e irá sempre se espelhar em seu professor, pois é o professor, também, que lhe proporciona o crescimento, a confiança, sendo a base que o sustenta em todas as suas fases, mudanças e avanços adquiridos a cada dia.

O primeiro contato da criança autista na escola não é nada fácil para ela, para os pais, para os professores e para a escola em geral, pois é criança com necessidades especiais, porém com o direito de aprender, socializar e ser incluída naquele meio educacional. O professor precisa conhecer o aluno que está recebendo e aos poucos ir se adaptando à realidade dele, ajudando-o para que possa se desenvolver bem em seu processo de ensino aprendizagem.

Segundo Guimarães *et al.* (2016), a relação de afetividade entre professor/aluno é de grande importância para o desenvolvimento do aluno e para o trabalho do professor em sala de aula, pois assim podem ter respostas e retornos positivos para o desenvolvimento e aprendizagem desse aluno, fazendo também que ele seja incluído pelos demais alunos. Sendo assim, o professor pode ajudar na inclusão do aluno autista com os outros e, ao fazer isso, deve respeitar os limites e o tempo de desenvolvimento e aprendizagem desse aluno.

Com vistas a colaborar com o professor no processo ensino-aprendizagem da criança autista, é necessário que ela possua um acompanhante, para acompanhá-la em todas as atividades a serem desenvolvidas no ambiente interno e externo da escola, fazendo com que a criança se sinta inclusiva e inclusa na turma.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A família é a base de todo o processo de desenvolvimento da criança, e ela é um fator de grande importância na vida escolar do autista, pois, para a escola realizar um bom trabalho e a criança ter sucesso em seu processo ensino-aprendizagem, é necessário que a família esteja lado a lado com a escola, fazendo a sua parte.

O professor e a escola são peças fundamentais e muito importantes na vida do aluno autista, pois é, no ambiente escolar que esse discente irá desenvolver os aspectos cognitivos, emocionais e comportamentais, participando de tudo que é proposto em sala de aula, respeitando o seu tempo e o seu limite.

A afetividade com as crianças autistas faz, também, toda a diferença. É preciso haver afeto entre professor-aluno, escola-aluno e aluno-aluno, pois, assim, o aluno se sente mais seguro e aceito naquele ambiente em que está inserido.

O professor enfrenta desafios e dificuldades no seu dia a dia em sala de aula com os alunos autistas, pelo motivo de ainda faltar preparação para esses profissionais e para toda a escola. Porém, com a ajuda da família, relatando alguns pontos sobre a criança autista, esclarece pontos importantes para o professor, que poderá planejar uma metodologia adequada, oferecendo uma educação de qualidade.

Por fim, é importante destacar que ainda são necessários estudos sobre o autismo e preparação para a escola e professores, para que assim eles possam receber os alunos com amor, carinho e afeto, oferecendo uma educação de qualidade, fazendo com que o autista se sinta integrante daquele meio, se sinta importante e capaz de realizar o que lhe é proposto.

Esperamos contribuir com essa pesquisa para os estudos dos alunos do curso de Pedagogia, bem como para a formação continuada de professores que têm inclusos nas suas turmas alunos autistas.

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO, Francisco B. **Autismo infantil**. 1995. Disponível em: http://emedix.uol.com.br/doe/psio01_1f_autismo.php#texto2.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 dez. 1996.

BRASIL. Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da República Federativa**, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei Federal nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da República Federativa**, Brasília, DF, 06 jul. 2015.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.977**, de 08 de janeiro de 2020. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana) para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Cíptea), e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa**, Brasília, DF, 08 jan. 2020.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução no afeto**. São Paulo: Editora Gente, 2003.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Direitos das pessoas com autismo**. 2011. Disponível em: https://www.defensoria.sp.def.br/dpesp/repositorio/34/figuras/DireitosPessoasAutismo_Leitura.pdf.

DIAS, Sandra. **Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade**. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, vol. 18, n. 2, São Paulo, junho, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142015000200307.

DRAUZIO, Varella. **Transtorno do Espectro Autista**. Disponível em: <http://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/transtorno-do-espectro-autista-tea/>

GAUDERER, C. **Autismo**. 3. ed. São Paulo: Atheneu, 1993.

GUIMARÃES, Edite da Glória Amorim *et al.* **Afetividade: um desafio em sala de aula**. *Revista Pergaminho*, Patos de Minas. 2016. Disponível em:

<https://revistas.unipam.edu.br/index.php/pergaminho/issue/view/85/Edi%C3%A7%C3%A3o%20completa2016>.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 21. ed. São Paulo: Summus, 1992.

ORNITZ, E. M.; RITVO, E. R. The syndrome of autism: a critical review. **American Journal of Psychiatry**, 133, 1976.

PORTAL EDUCAÇÃO. **Conceito de autismo**. [s. d.]. Disponível em: <https://siteantigo.portaleducação.com.br/conteudo/artigos/psicologia/conceito-de-autismo/40485>.

RITVO, E.; FREEDMAN, B. The National Society for Autistic Children's Definition of the Syndrome of Autism. **J. Am. Acad. Child. Psych**, 17, 565 – 575, 1978.

SONZA, Andréa Poletto *et al.* (orgs). **Acessibilidade e tecnologia assistiva: pensando a inclusão sociodigital de pessoas com necessidades especiais – PNEs**. Bento Gonçalves (RS), 2013. Apostila.

Generosa com os recém-nascidos enjeitados: o pequeno testamento de Dona Custódia do Sacramento, Capitania do Rio Grande do Norte, 1788

Generous with the foundling newborns: the small testament of Dona Custódia do Sacramento, Captaincy of Rio Grande do Norte, 1788

Thiago do Nascimento Torres de Paula

Pós-Doutor em Educação pela UFRN (PNPD/CAPES/2017-2018), Doutor em História pela UFPR (2016). Analista de Ciência, Tecnologia e Inovação da FAPERN (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte), Pesquisador do Grupo vinculado ao CNPq-LEHS/UFRN (Laboratório de Experimentação em História Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte), Professor Colaborador do Curso de Mestrado em História dos Sertões da UFRN.

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar à comunidade de pesquisadores em História a transcrição do testamento de Dona Custódia do Sacramento. Assim, busca-se preservar o documento original que hoje se encontra sob a guarda do arquivo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte. O material foi produzido na Capitania do Rio Grande do Norte, freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, termo da Cidade do Natal, especificamente no ano de 1788. A transcrição foi realizada dentro das normas estabelecidas no Estado brasileiro, sendo resultado de uma pesquisa de Pós-Doutorado realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, havendo financiamento da CAPES, demonstrando, sobretudo, a relação da dita senhora com os recém-nascidos enjeitados da freguesia. Ao cabo, a transcrição em tela poderá servir como meio para o processo de ensino e aprendizado de jovens pesquisadores, como fonte para investigações nos múltiplos campos das Ciências Humanas e Sociais.

Palavras-chave: Custódia do Sacramento. Testamento. Transcrição. Pesquisa

Abstract: The objective of this work is to present the transcript of the will of Dona Custódia do Sacramento to the community of researchers in History. Thus, the aim is to preserve the original document that is now kept under the custody of the archives of the Historical and Geographic Institute of Rio Grande do Norte. The document was produced at the Captaincy of Rio Grande do Norte, parish of Nossa Senhora da Apresentação, territory of the city of Natal, specifically in the year 1788. The transcription was carried out within the norms established in the Brazilian State, being the result of a Post-Doctoral research accomplished at the Federal University of Rio Grande do Norte, with funding from CAPES, demonstrating, above all, the relationship of the said lady with the foundling newborns of the parish. After all, the transcription on screen will serve as material for the teaching and learning process of young researchers, as a source for investigations in the multiple fields of Human and Social Sciences.

Keywords: Custódia do Sacramento. Testament. Transcription. Research.

“[...] aos oito dias do mês de setembro do corrente ano. Sendo chamado a casa aonde estava a defunta Dona Custódia do Sacramento no sítio do Pequeçaba desta freguesia me foi entregue este testamento solene, fechado, lacrado nos três pontos de linha branca por uma e outra banda, já era o abrir, e o abri, já era ver as disposições do seu enterro, e o mais necessário [...]”

(Albino Duarte de Oliveira, escrivão, no Testamento de Dona Custódia do Sacramento, 1788).

O testamento é antes de tudo uma invenção religiosa medieval, especificamente criada pela Ordem Franciscana. Durante todo período moderno da história, tiveram modelos de redação orientados e divulgados pelos manuais de *bem morrer*, publicados com muita aceitação na sociedade portuguesa e difundidos no imenso mundo colonial.

O objetivo deste trabalho é apresentar à comunidade de pesquisadores em História a transcrição do testamento da senhora Dona Custódia do Sacramento. Assim, busca-se preservar o documento original elaborado, aprovado e aberto no apagar das luzes do século XVIII, que hoje se encontra sob a guarda do arquivo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte.

Documento normalmente elaborado ao fim da vida, deveria ser escrito ou ditado por pessoas que obrigatoriamente estivessem em perfeita saúde mental. O estado de consciência do testador deveria ser declarado nas linhas elaboradas, com isso, os testamentos dos séculos XVII, XVIII e XIX assumiram dupla função: permitia o acerto de contas do indivíduo com mundo celestial e humano, mas, sobretudo, possibilitava a transmissão de bens moveis e imóveis.

Poucos foram os testamentos da Capitania do Rio Grande do Norte que chegaram ao tempo presente, sobretudo os referentes à freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, termo da Cidade do Natal. Ressalta-se que a mencionada foi, durante todo o período colonial, marcada pela pobreza material, submetida administrativamente à Capitania de Pernambuco e juridicamente à Capitania da Paraíba. Assim, os indivíduos mais ricos da Cidade do Natal na segunda metade do século XVIII ainda eram pobres quando comparados aos ricos moradores do centro-sul da América portuguesa, produtores de açúcares, mineradores e mercadores de escravos (POMBO, 1922; CÂMARA CASCUDO, 1984; LYRA, 1972; MONTEIRO, 2000).

O documento que expressa as últimas vontades de Dona Custódia do Sacramento (1788), agora transcrito sob as normas do Arquivo Nacional Brasileiro, vem a público com as marcas de sua trajetória, alguns pontos de ilegibilidade que foram causados pela ação de insetos e acidentes com água ao longo do tempo. No entanto, tais lacunas não interferem na compreensão total do texto.

Dona Custódia do Sacramento como tantas outras mulheres que viveram no norte da América portuguesa, pertencente ao nível superior da figuração social, ao fim da vida declarou em seu pequeno testamento um patrimônio composto por sítios, gado, poucos escravos e alguns objetos em ouro. Mas também declarou deixar pertences da vida privada, como cadeados, pentes, colares quebrados e roupas, deixando evidente o tipo dos tecidos com que foram produzidas as vestimentas.

Em um contexto mais amplo, a Capitania do Rio Grande do Norte passou por um processo de crescimento populacional na segunda metade do século XVIII, como outras

regiões da América portuguesa, pois, entre 1774 e 1786, o contingente geral da capitania era de 23.812 habitantes; a freguesia de Nossa Senhora da Apresentação, termo da Cidade do Natal, comportava 3.288 moradores.

No tocante ao enjeitamento de recém-nascidos, o fenômeno humano não foi considerado um problema pelo Senado da Câmara ou pelos padres visitantes da Sé de Olinda. Haja vista que o índice de abandono na freguesia era muito baixo, entre os anos de 1750 e 1835, foi arrolado um total de 5.381 batismos, sendo identificados 157 enjeitados, o que corresponde a um percentual 2,9% de abandono (TORRES DE PAULA, 2016).

Por último, é importante ressaltar que Dona Custódia do Sacramento, na segunda parte do século XVIII, possivelmente fazia parte da rede informal de moradores que socorriam os recém-nascidos abandonados. As linhas do documento testamental revelaram que os enjeitados da Cidade do Natal também foram contemplados pela dita senhora de forma generosa:

Declaro que deixo [ilegível] a enjeitada Inácia seis garrotas e dois pequenos de ouro que se esta morrer antes de ser [ilegível] tomara as [ilegível] // Declaro deixo ao enjeitado Manuel quatro garrotas de esmola [ilegível] mesma [ilegível] // Declaro que deixo de esmola ao meu enjeitado Miguel Araújo um pedaço de terra de cem braças no sítio da Várzea aonde ele quiser para viver [...] (TESTAMENTO DE DONA CUSTÓDIA DO SACRAMENTO, 1788, f. 67).

Ao fim, é consenso entre os historiadores que testamentos elaborados em tempos longínquos apresentam-se como fontes importantes para compreensão de múltiplas dimensões da vida cotidiana de outras temporalidades. Os testamentos em suas estruturas são portadores de informações que podem ser examinadas por procedimentos qualitativos e quantitativos (MARCILIO, 1983; RODRIGUES, 2013; SANTOS, 2013). Em suma, a transcrição em tela, poderá servir como material para o processo de ensino e aprendizado de jovens pesquisadores, como fonte para investigações no campo da História Sociocultural, História Econômica, História da Cultura Material e História da Educação, além de possibilitar outras pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais.

Transcrição

Testamento de Dona Custódia do Sacramento, 18 janeiro de 1788

Registro do testamento com que faleceu dona Custódia do Sacramento, moradora nesta freguesia

Em nome da santíssima trindade, padre, filho e Espírito Santo, três pessoas distintas, um só Deus verdadeiro. Saibam quantos este instrumento virem que sendo, digo, virem como no ano do nascimento de Nosso Senhor Jesus Cristo de mil setecentos e oitenta e oito, aos dezoito dias do mês de janeiro, estando eu, Dona Custódia do Sacramento, em minha casa na várzea com em com meu perfeito juízo e entendimento e saúde, que Nosso Senhor me

deu, temendo-me da morte e desejando por minha alma no caminho da salvação, por não saber o que Deus Nosso Senhor de mim quer fazer e quando será provido levar-me para si, faço este meu testamento via forma seguinte// Primeiramente encomendo minha alma a santíssima trindade que a criou e rogo ao eterno padre pela morte de seu primogênito filho a queira receber como recebeu a sua gritando na hora de morrer na árvore da vera cruz. E a meu senhor Jesus Cristo peço por suas divinas chagas que já que nesta vida me fez mercê dar o seu precioso sangue e os sacramentos [ilegível] me faça também mercê na vida que estaremos [ilegível] e deles que [ilegível] a glória. E peço e rogo a santa e sempre virgem Maria madre de Deus e Senhora Nossa e a todos os santos da corte celestial, peço também ao anjo da minha guarda e a santa do meu nome, a São José [ilegível] a santa Isabel queiram por mim interceder e rogar [ilegível] e quando minha alma [linha ilegível] e protesto viver e morrer [linha ilegível] não por meus merecimentos, mas por sua [ilegível] unigênito filho [ilegível] rogo ao meu [ilegível] Francisco Tavares Guerreiro e ao reverendo vigário [ilegível] da várzea ao [linha ilegível] o serviço de Deus [ilegível] e por nesta [ilegível] meus testamenteiros; e [linha ilegível] torne [linha ilegível] por minha alma [linha ilegível] Paróquia [ilegível] meu testamenteiro [2 linhas ilegíveis] por minha casa que [linha ilegível] da Costa Faleiro [3 linhas ilegíveis] ou obras, assinou meu testamenteiro mandara que se [ilegível] tanto de que pagará aos ministros da Igreja o que [linha ilegível] não só tendo [linha ilegível] as [ilegível] de missas por minha alma o mandara [3 linhas ilegíveis]. Devo a Nossa Senhora do [ilegível] da Boa Vista em Pernambuco vinte e dois mil réis. Declaro que os mandei por meu sobrinho Francisco da Costa no [linha ilegível] em pagar. // Declaro por obra e [ilegível] a obrigação [ilegível] com suas casas em que moro com [ilegível] oratório. com [ilegível] mais [2 linhas ilegíveis] ficando [ilegível] léguas com três léguas de cumprido e uma de largo [ilegível] de meu sogro // Declaro que tenho no sítio chamado Careta meia légua de terra que [ilegível] com uma de largo // Declaro que tenho na mesma ribeira um sítio chamado Olho d'água com quatro léguas e meia de comprido e uma de largo. // Declaro que tenho no Mossoró um sítio de duas léguas de terra chamado Pintombeira. // Declaro que tenho no sítio Santa pouco mais ou menos quarenta cabeças de gado e de animais cavaleares terei trinta cabeças // Declaro que tenho um cordão de prata // Declaro que colares só tenho quatro [ilegível] presilhas quebradas // Declaro que com [ilegível] tenho pentes, dois pequeninos, um de [ilegível] e um de bico // Declaro mais uma gargantilha de ouro com cinquenta e uma contas e seus algofares nove e fará de seu relicário. // Declaro mais [ilegível] a meio de cordão de ouro cheio // Declaro mais um no [ilegível] // Um par de cadeados grandes // mais um par de botões grandes sem a corrente e sem a flor do meio // mais quarenta e duas contas de ouro. // Declaro que os escravos que possuo são os seguintes// Jacinto crioulo // João Duarte // Caetano Angola // Nicácio cabra // João Gomes cabra // João Manuel mulato // João mulatinho // Alexandre mulatinho // Manuel mulatinho // A saber fêmeas são as seguintes // Bernarda crioula // [ilegível] Maria Helena // Isabel Leonor e Mariana [ilegível] e o filho Francisco Tavares uma cabrinha [linha ilegível] quarenta mil réis // Declaro que muito [ilegível] dei a meu filho Francisco Tavares [linha ilegível] // Declaro mais que dei [ilegível] a meu filho Francisco Tavares // Declaro que dei ao meu filho Francisco [ilegível] mandar [ilegível] Declaro [linha ilegível] // Declaro que tenho uma [linha ilegível] estrada tudo tenho velhos com [ilegível] Declaro que [ilegível] minha são uma obrigação do [ilegível] do mulato que vendi [ilegível] meus sobrinhos [ilegível] // Declaro o que dei a minha filha quando casou de dote [ilegível] quanto teve de legítimo assim os escravos como [2 linhas ilegíveis] mil réis // Declaro que por morte de minhas filhas dei as minhas netas [linha ilegível] cordão de ouro a Damiana, um [ilegível] de seda a Isabel, uma saia de xamalote // Declaro que deixo [ilegível] a enjeitada Inácia seis garrotas e dois pequenos de ouro que se esta morrer antes de ser [ilegível] tomara as [ilegível] // Declaro deixo ao enjeitado Manuel quatro garrotas de esmola [ilegível] mesma [ilegível] // Declaro que deixo de esmola ao meu enjeitado Miguel Araújo um pedaço de terra

de cem braças no sítio da Várzea aonde ele quiser para viver // Declaro que dou ao meu afilhado [ilegível] filho de [ilegível] José Dantas [ilegível] // Declaro que [ilegível] a Miguel Barbalho menino que criei acabou [ilegível] que esta [ilegível] // Declaro que forrei antes desta duas escravas, uma por nome [ilegível] e outra [ilegível] as quais [ilegível] os seus valores na minha terça e tudo o mais que for preciso a parte dos meus legados e ficando alguma coisa [ilegível] os meus herdeiros; e sendo sobre alguma com [ilegível] com meus testamenteiros mandará dizer meia capela de missas pelos meus [ilegível] me tem falecido [ilegível] com que meus herdeiros e como [linha ilegível] onde [linha ilegível] José Dantas [ilegível] João [ilegível] por seu [ilegível] e por mais fazerem [ilegível] que não [ilegível] inteiros [ilegível] deste meu testamento [ilegível] todos os [ilegível] poderes que instituto posso como o são concedidos [linha ilegível] meu enterramento pago de [ilegível] faz [ilegível] se houver e cumprirem todos os meus legados [ilegível] feitores, administradores, agentes, solicitadores, com livre e geral administração e poderes em todos os meus bens e fazendas para se haverem assim em qualquer parte mais podem cobrar, receber, administrar, remeter [ilegível] como expropriar [ilegível] o fazerem para impedir [ilegível] em embaraço pois esta é a minha última vontade como declara o testamento. E assim peço e rogo as justiças de Sua Majestade fidelíssima que Deus guarde, eclesiásticas e seculares, o cumpram e façam cumprir e guardem [ilegível] e fazer efeito de [ilegível] e por outro algum [ilegível] como testamento quero que [2 linhas ilegíveis] este e por mim estou [ilegível] mandei acabar este testamento [ilegível] testamento de [linha ilegível] nosso [11 linhas ilegíveis] testamenteiro [ilegível] este testamento [linha ilegível] segunda meia [ilegível] esta [ilegível] meia folha de papel como [linha ilegível] presente [12 linhas ilegíveis] Antônio [2 linhas ilegíveis] tabelião do público judicial de notas, cidade do Natal, esse termo, por sua Majestade Fidelíssima que Deus guarde, fiz esta aprovação, escrevi e assinei em público, [ilegível] de meu seguintes dia e era retro // O tabelião Domingos Barbosa Correa // E fé testemunho de verdade // Domingos Barbosa Correa // Tenha o sinal público // Dona Custódia do Sacramento Maria // Manuel Fernandes Campos // José Fernandes Campos // Francisco Felipe da Fonseca // José Antônio Praça // Manuel Antônio dos Santos // André Dias Sargeido // João Cardoso Batalha // aos oito dias do mês de setembro do corrente ano. Sendo chamado a casa aonde estava a defunta Dona Custódia do Sacramento no sítio do Pequeçaba desta freguesia me foi entregue este testamento solene, fechado, lacrado nos três pontos de linha branca por uma e outra banda, já era o abrir, e o abri, já era ver as disposições do seu enterro, e o mais necessário e o achei sem vício, aprovado pelo que foi tabelião nesta cidade Domingos Barbosa Correa. De que para constar fiz este termo em que me assinei por ausência do reverendo vigário o Doutor Pantaleão da Costa de Araújo // Cumpra-se e registre-se na cidade do Natal, dez de setembro de mil setecentos e noventa e dois // Inácio Pinto de Álvares da Costa coadjutor do [ilegível]. Aceito o estamento com o protesto da minha vintena [ilegível] genro o alferes José Joaquim Mendes Saquete [ilegível] procurador para assistir as particulares [ilegível] por causa de moléstias [ilegível] outubro de mil setecentos e noventa e dois [ilegível] e não se continha [ilegível] aprovação termo de abertura dele [linha ilegível] Albino Duarte de Oliveira escrivão [3 linhas ilegíveis] testamenteiro [2 linhas ilegíveis]

Albino Duarte de Oliveira

Referências

Fonte

Fundo Documental do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte. **Livro de Notas**. Testamentos N° cx. Ant. 71. N°. Cx atual: Ano: 1767-1792. fls. 66 v- 68.

Bibliografia

CÂMARA CASCUDO, Luís da. **História do Rio Grande do Norte**. 2. ed. Natal: Fundação José Augusto, Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

LYRA, Augusto Tavares de. **História do Estado do Rio Grande do Norte**. Rio de Janeiro: Pongetti, 1972.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A morte de nossos ancestrais. In: MARTINS, José de Souza. **A morte e os mortos na sociedade brasileira**. São Paulo: HUCITEC, 1983.

MONTEIRO, Denise Mattos. **Introdução à história do Rio Grande do Norte**. Natal: UFRN, 2000.

POMBO, José Francisco da Rocha. **História do Estado do Rio Grande do Norte**. Rio de Janeiro: Anuario do Brasil, 1922.

RODRIGUES, Cláudia; DILLMANN, Mauro. Desejando pôr a minha alma no caminho da salvação: modelos católicos de testamentos no século XVIII. **História Unisinos**, São Leopoldo, v. 1, n. 17, p. 1-11, jan./abr. 2013.

SANTOS, Alcineia Rodrigues dos. Por uma história da morte: fontes, metodologia e possibilidades interpretativas sobre o Seridó. In: MACEDO, Helder Alexandre Medeiros;

SANTOS, Rosenilson da Silva (orgs.). **Capitania do Rio Grande: história e colonização na América portuguesa**. Natal: EDUFRN, 2013.

TORRES DE PAULA, Thiago do Nascimento. **O abandono de crianças na América Ibérica: um estudo sobre os recém-nascidos expostos e suas trajetórias na freguesia da Cidade do Natal (Capitania do Rio Grande do Norte, 1727-1835)**. 310f. Tese (Doutorado em História) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

Libertação animal, libertação humana: veganismo, política e conexões no Brasil

Animal liberation, human liberation: veganism, politics and connections in Brazil

Vitor Hugo de Araujo Rosa

Graduado em História pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM). Pós-graduando em Filosofia (UNIPAM). Professor de História da rede básica de ensino do estado de Minas Gerais

MOTA, Ana Gabriela; SANTOS, Kauan William dos (orgs.). *Libertação animal, libertação humana: veganismo, política e conexões no Brasil*. Juiz de Fora (MG): Editora Garcia, 2020.

Desde seu início, o veganismo adotou uma ideologia abolicionista, revolucionária e interseccional. Porém, a lógica do capitalismo fez com ele o que sempre fez com qualquer movimento social: se apropriou, retirou sua base revolucionária, elitizou através dos altos preços de produtos veganos industrializados (criados pela própria indústria de alimentos com origem animal), e o vendeu como uma dieta sofisticada que só pode ser comprada por uma classe social com alto poder aquisitivo, restando para as classes menos abastadas os resíduos de alimentos de origem animal danosos à saúde dos indivíduos e à do planeta.

Não há como falar de libertação animal sem falar também de libertação humana. Não há como falar em antiespecismo sem falar de feminismo, de lutas por direito a terra, de inacessibilidade às classes marginalizadas e do movimento negro. É isso que o livro organizado por Ana Gabriela Mota e Kauan William dos Santos se propõe a (re)colocar em discussão. Através de oito textos escritos por diversos autores, representantes das causas acima citadas, o livro faz as conexões entre especismo e feminismo, racismo e exclusão social e de terras, conexões essas que muitas vezes passam despercebidas ao olhar menos atento de quem vê por fora o movimento vegano.

No capítulo de introdução, os organizadores do livro já trazem essa perspectiva à tona. Definindo especismo e descrevendo brevemente a sua trajetória histórica, eles afirmam o carácter interseccional do movimento, que, apesar de sua apropriação pelo capital, ainda resiste e cresce cada vez mais como uma proposta que leva em consideração não apenas a luta de libertação animal, mas também, com mesma importância, a luta pela libertação humana.

A primeira parte do livro trata de política e veganismo classista. O capítulo que abre essa parte é um texto de Kiune Ribeiro sobre a luta por terras, mais precisamente no caso do MST, e sobre a libertação de animais humanos e não humanos. Vivemos hoje dentro de uma lógica que vê a terra como produto, como possibilidade de lucro. Essa lógica não se atenta

ao uso sustentável dos meios do planeta nem à visão da terra como elemento fundamental da cultura dos povos e da relação de harmonia entre ela e os animais que a habitam. Essa lógica é a mesma que criou os latifúndios brasileiros, que são territórios de disputa por aqueles que se viram excluídos desse direito tão fundamental, que é o direito à terra. O caso do MST, citado no texto, estabelece uma ligação direta com a causa animal não humana. Ainda que essas comunidades não tenham uma dieta de todo vegetal, não é difícil notar em qual dessas sociedades, a que estabelece uma relação harmoniosa com a terra ou a que a explora desenfreadamente, a libertação animal se daria mais facilmente.

O segundo texto, de Kauan William dos Santos, trata da relação entre o anarquismo e o antiespecismo, usando como exemplo o caso do resgate dos cães *Beagles* em São Paulo em 2013. O movimento anarquista sempre contou ao longo de sua trajetória com membros que pensavam sobre a causa animal. Um exemplo é Élisé Reclus, militante da *Primeira Internacional dos Trabalhadores*, que estendia suas propostas abolicionistas também aos animais não humanos, estabelecendo relação entre a luta pela libertação animal e as lutas anticoloniais e anticapitalistas. No Brasil, podemos citar José Oiticica e Maria Lacerda de Moura. Essa última uma conexão do vegetarianismo fazia não só com o anarquismo como também com o feminismo. O exemplo do *Band of Mercy*, criado em 1973, na Inglaterra e que foi o embrião da *Animal Liberation Front (ALF)*, criada em 1976, é trazido à tona para estabelecimento de um paralelo ao episódio do resgate dos cães que sofriam maus-tratos no Instituto Royal. Essas organizações, assim como foi o caso do fato ocorrido em São Paulo, tem um caráter insurrecional e de ação direta. A ALF tem como um dos objetivos principais a libertação de animais de centros de abuso, usando para isso táticas de violência contra objetos e expropriações. Lutas e ações como essas só seriam possíveis com essas características, já que os fins conseguidos jamais poderiam ter sido alcançados jogando pelas regras do próprio inimigo.

O próximo texto, escrito por membros do grupo Vegano Periférico, aborda o caráter popular do veganismo. A luta pela libertação animal, como já dito anteriormente, foi apropriada pelo capitalismo, que a fez parecer um simples modo de vida, limitado às camadas médias e sem propósito de caráter revolucionário e político. Passando essa imagem do veganismo, o capital consegue o afastar da classe trabalhadora, que continua tendo seu corpo dominado através de sua alimentação, e ainda lucrar com as classes mais abastadas, que compram sem pensar seus produtos industrializados a preços inflacionados. Muitas pessoas e grupos buscam mudar essa imagem que alguns tem do veganismo. Um desses grupos é o Vegano Periférico, que, através da internet, tenta mostrar que “não importa onde você mora. Importa como você pensa”. E que é possível pessoas da classe trabalhadora que vivem nas periferias adotar uma dieta vegana e lutar pela libertação de animais não humanos e humanos. O texto conta com o relato da transição do modo de vidas dos irmãos que compõe o grupo, que eram funcionários de um McDonald’s e terminaram como militantes veganos. O capítulo é finalizado ressaltando a importância da comunicação na transmissão dos ideais antiespecistas para um tipo de público específico e com uma crítica aos eventos elitizados, que não só não conseguem se comunicar com esse público, como também o afasta da discussão.

O último texto da primeira parte, escrito pelos organizadores do livro, trata ainda dessa apropriação do veganismo pelo mercado. Os autores iniciam retomando o caráter político e abolicionista do veganismo desde a criação da *Vegan Society*, em 1944, quando

surgiu o termo *vegan*. Porém, essas ideias veganas abolicionistas remontam desde o fim do século XIX. Essa apropriação do mercado envolve, através de grupos que se chamam “estratégicos”, a propagação de produtos “veganos” de grandes empresas que testam em animais e que exploram o trabalho dos seres humanos, que defendem a relação de “bem-estar” dos animais nos abatedouros e que acham possível a libertação animal sem a libertação humana. A verdadeira estratégia para uma luta abolicionista animal é a fusão dessa luta com outras que defendem a emancipação humana de formas de opressão, como o movimento feminista, o movimento negro, a classe trabalhadora e o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), já que ambos, o movimento por terras e o antiespecista, possuem um inimigo em comum: os latifundiários. A causa pela libertação animal não pode lutar nessa guerra sozinha. É necessário se aliar àqueles que também são dominados por esse sistema.

A segunda parte do livro diz respeito à intersecção entre a luta pela libertação animal e o feminismo. O primeiro texto dessa parte é uma entrevista do Coletivo Feminivegan à Agência de Notícias de Direitos Animais (ANDA). O segundo texto, escrito por Ana Mota, participante do Feminivegan, chama a atenção para a necessidade da intersecção entre as lutas de gênero e as lutas pela libertação animal e humana. O texto mostra a relação entre a opressão, dominação e marginalização das mulheres, da natureza e dos animais e, portanto, o paralelo entre o especismo e o machismo. Principalmente a partir do século XVIII, com o avanço do capitalismo, os corpos não humanos passaram a ser explorados de forma sistemática, sendo controlados desde seu nascimento, através de inseminação artificial, até o momento de seu assassinato. O estupro do corpo da fêmea é naturalizado pelo mesmo princípio que o machismo naturaliza a objetificação do corpo feminino. Além disso, no setor frigorífico brasileiro, as mulheres, que compõem 41% da força de trabalho, são as que mais sofrem assédio moral, controle de seus corpos, acidentes físicos, transtornos psicológicos e jornadas de trabalho exaustivas. Finalizando o texto, a autora cita Angela Davis, que propõe a reflexão entre a relação da alimentação a partir de produtos sem origem animal e a consciência de classe.

A última parte do livro trata de questões raciais e de segregação social. O primeiro texto, escrito pela jornalista Márcia Cristina do Nascimento, integrante do Movimento Afro-Vegano, expõe que antes da colonização, a base alimentar do povo africano era vegetariana. As pessoas tinham autonomia alimentar e eram saudáveis. Até o momento do encontro com os europeus. A partir de então, os africanos raptados e escravizados passaram a depender de uma lógica exploratória que os controlava e oprimia de várias maneiras, inclusive pela alimentação. Muitas doenças que acometem a população negra até os dias atuais surgiram nesse período. A proposta defendida pela autora é a da adoção, pela população negra e periférica, de uma dieta à base de vegetais, conquistando novamente, assim, sua independência alimentar e dando um importante passo para sua emancipação em relação à lógica capitalista que escraviza seus corpos até os dias de hoje. O texto que encerra o livro é o posicionamento do Movimento Afro Vegano a respeito do Recurso Extraordinário (RE) 494601, que permite o sacrifício de animais em ritos religiosos. Obviamente, o movimento é contrário a qualquer tipo de violência contra animais. Porém, nesse caso, a discussão é mais profunda. O texto traz à tona a incoerência em criminalizar o sacrifício de animais em religiões de matriz africana, mas normalizar o assassinato em massa de animais em uma celebração de Natal ou Páscoa, por exemplo. Defende que a desconstrução dessa cultura que usa da

violência com os animais deve ser feita através de conversa e discussão. Qualquer tentativa forçada de resolver o problema resultaria na aversão. “Por isso não arrancamos o bacalhau de Páscoa da mão dos nossos parentes no meio do almoço”. Uma atitude que condena imediatamente a violência animal em uma tradição tipicamente negra, mas que fecha os olhos para uma violência praticada por uma tradição europeia, é preconceituosa, discriminatória e racista. A posição do movimento, portanto, não é a favor da RE, mas sim a defesa da discussão de um assunto complexo que não tem apenas sim ou não como resposta.

É dessa forma, ressaltando a complexidade da discussão, que o livro é encerrado. A luta pela libertação de animais não humanos é cercada por diversos fatores que nos levam a refletir e a repensar vários aspectos de nossa vida. O veganismo é não apenas uma dieta ou um modo de vida. É política. É luta pela abolição de todo e qualquer modo de dominação. O antiespecismo deve ser parte integrante de uma guerra que envolve diversas classes e grupos sociais oprimidos e não pode ser deixado de lado, como menos importante ou como um assunto a se tratar num futuro longínquo. Se queremos construir um mundo justo e igualitário, não podemos fechar os olhos para aqueles indivíduos que não têm voz para lutar ao nosso lado, a não ser os choros, lamúrias e gritos de dor esquecidos no fundo de um abatedouro.